



Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos.

Didática e Currículo (Vol. 4)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Jerry Adriano Villanova Chacon

ISBN: 978-65-5222-075-2





Didática e Currículo (Vol. 4)

Paula Almeida de Castro
Jerry Adriano Villanova Chacon
Organização





Didática e Currículo (Vol. 4)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

D555 Didática e currículo / Organizadoras, Paula Almeida de Castro, Jerry Adriano Villanova Chacon. - Campina Grande: Realize eventos, 2026.
678 p. : il; v.4

E-book

Doi: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.000

ISBN 978-65-5222-075-2

1. Didática. 2. Currículo escolar. 3. Planejamento escolar.
4. Práticas pedagógicas. 5. Avaliação educacional. I. Título.
II. Castro, Paula Almeida de. III. Chacon, Jerry Adriano Villanova.

21. ed. CDD 370.7

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222



COMISSÃO CIENTÍFICA

ANA MARIA SOTERO PEREIRA
BRUNA CARVALHO
DANIELI TAVARES
DÉBERSON FERREIRA DE ALMEIDA
EVERTON SANTOS DIAS
GLAUBER MACHADO
HUGO CESAR BUENO NUNES
JERRY ADRIANO VILLANOVA CHACON
JÉSSICA MIRANDA E SOUZA
JOANA KELLY SOUZA DOS SANTOS
KALINE ARAUJO RESENDE
LUCAS SCARAVELLI DA SILVA
MÁRCIA MARIA RODRIGUES UCHÔA
MAURICIO COLENGHI FILHO
NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO
ORIVALDO ROCHA DA SILVA
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
SANDRA COSTA
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
VALDEIR PEREIRA SILVA
VALÉRIA HERNANDORENA MONTEAGUDO DE CAMPOS



PREFÁCIO

Quando a didática e o currículo se fazem nas experiências que transformam a educação

O XI Congresso Nacional de Educação – CONEDU 2025, realizado no Centro de Convenções de Pernambuco, em Olinda, inspira educadoras, pesquisadoras e estudantes a refletirem sobre os compromissos formativos que emergem das margens e produzem didáticas e currículos. Ao propor o tema “Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos”, o evento reconhece que é nos territórios periféricos, nas escolas, nos assentamentos, nas comunidades dos povos originários, nas comunidades quilombolas, nas universidades e nos espaços não formais que pulsa uma educação viva, crítica e transformadora.

No âmbito do Grupo de Trabalho 02 – Didática e Currículo, essa pulsação se manifesta por meio de uma diversidade de pesquisas que tensionam os limites da prática docente, da organização curricular e das políticas educacionais curriculares. Os trabalhos aqui reunidos – em formato de resumos simples, completos e banners – revelam um panorama plural e potente da educação brasileira, marcado por desafios, resistências e ações criativas que permitem acontecer a educação.

Entre os temas recorrentes do GT, destacam-se práticas pedagógicas inovadoras, como o uso de jogos, arte, literatura, memes, histórias em quadrinhos e tecnologias digitais para promover aprendizagens significativas. A avaliação formativa, a metacognição, o planejamento pedagógico e a interdisciplinaridade aparecem como estratégias para fortalecer o protagonismo discente e a autonomia docente.

A presença de trabalhos que abordam a educação antirracista, a educação indígena, a inclusão de estudantes com deficiência, a educação em territórios rurais e quilombolas, bem como a valorização dos saberes tra-



dicionais e culturais locais, evidencia o compromisso com uma didática que reconhece e respeita a diversidade que se torna currículo vida. Esses estudos reafirmam que o currículo não é neutro, mas sim um campo de disputa simbólica e política, onde se decide quem pode ensinar, quem pode aprender e quais saberes são legitimados.

Os banners ampliam essa perspectiva ao trazer experiências de escolas em tempo integral, projetos de vida, formação docente, ensino de filosofia para crianças, educação alimentar e nutricional, e práticas pedagógicas em comunidades indígenas. São relatos que mostram que, mesmo diante das adversidades que, por vezes, assolam a educação, professoras e professores seguem criando brechas, resistindo e reinventando o cotidiano escolar para garantir que o processo educacional potencialize as vidas de estudantes nas mais variadas circunstâncias sociais, políticas e econômicas.

A didática, nesse contexto, deixa de ser apenas técnica e passa a ser ato político, gesto de cuidado e espaço de escuta. O currículo, por sua vez, é compreendido como território de reexistência, onde se constroem identidades, se promovem diálogos e se cultivam esperanças. O processo didático se mostra associado aos desafios curriculares em que é necessário às pessoas que constituem práticas educativas se colocarem como agentes do esperar.

Como nos ensinou Paulo Freire, educar é um ato de amor, coragem e esperança. É possibilitar que as pessoas aprendam a ser mais, a pensar criticamente, a transformar o mundo e a si mesmas. A educação libertadora, humanizadora e transformadora que Freire defende está presente em cada trabalho aqui apresentado – seja na análise de políticas públicas, na criação de recursos didáticos acessíveis, na valorização da cultura local ou na luta por uma escola democrática e inclusiva.

Este GT é, portanto, um espaço de encontro entre saberes acadêmicos e experiências vividas, entre teoria e prática, entre o sonho e a ação. Ao reunir essas produções, o CONEDU 2025 reafirma seu papel como evento formativo, mobilizador e inspirador, que reconhece a força das educado-



ras e educadores que, todos os dias, fazem da sala de aula um lugar de resistência, afeto e transformação.

Que este volume seja fonte de inspiração para novas práticas, novas pesquisas e novos compromissos com uma educação que muda vidas — especialmente aquelas que habitam as margens, mas que, com coragem e criatividade, seguem ocupando o centro da luta por justiça social e emancipação humana.



SUMÁRIO

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.001

A DISCIPLINA FINANÇAS PESSOAIS E A SUA INFLUÊNCIA NOS HÁBITOS FINANCEIROS DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS 14

Eliane Alves de Souza

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.002

USO DIDÁTICO E INTERDISCIPLINAR DA CARTOGRAFIA SOCIAL NO PROJETO DE VIDA MEDIADO PELO MY MAPS..... 42

Thales Chinchio Neves

Vilmar Florêncio Barbosa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.003

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DANÇA NA ÁREA DAS LINGUAGENS EM DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS 65

Anderson José de Oliveira

Wilson Alviano Júnior

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.004

ENSQUIMOL: UM SOFTWARE DE ENSINO DE QUÍMICA..... 91

Diógenes Mendes Araújo

Gisley Carla Castro da Silva

Angélica Félix de Castro

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.005

O TRIÂNGULO DE SACRISTÁN: VERTENTES FUNDAMENTAIS QUE CONFIGURAM O CURRÍCULO COMO OPÇÃO CULTURAL..... 106

Patricia Baldow Guimarães



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.006

**SEM TEMPO A PERDER: INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NA
RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM CAMPINA GRANDE-PB... 125**

Isabelle de Araújo Pires

Emely Valéria Herculano Duarte

Jéssica Nascimento da Silva Alves

Marília Silva Dantas Rocha

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.007

**APRENDIZAGEM COLABORATIVA COMO DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 148**

Josineide Maria da Silva Nunes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.008

**MODELO PARA ELABORAÇÃO E FORMATAÇÃO DO ARTIGO PARA
E-BOOK - (FONTE 14)..... 163**

Nicolas Henrique da Silva Santos

Ana Cristina Santos Limeira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.009

**A DIVERSIDADE CULTURAL NAS PRÁTICAS CORPORAIS
PARINTINENSE: REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO- CRÍTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM
PARINTINS-AM..... 190**

Jéssica Batista dos Santos

Edilson Mota Ribeiro

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.010

**ATLETISMO E ENSINO DESENVOLVIMENTAL: AVALIAÇÃO DE UMA
DISCIPLINA ELETIVA NA PERSPECTIVA DOS DISCENTES..... 210**

Jocicleide de Sousa Freitas

Tadeu João Ribeiro Baptista



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.011**BREVE ANALOGIA DAS DOCÊNCIAS MÉDIA E SUPERIOR: A
ESCOLARIZAÇÃO SOBRALENSE COMO REFERÊNCIA 227***Fabício de Sousa Sampaio***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.012****AS PERSPECTIVAS DOS SISTEMAS DE ENSINO NO CONTEXTO DE
AVALIAÇÃO EXTERNA 253***Eliani Cristina Moreira da Silva**Erika Luciane Pedrazzi Moretto**José Luís Bizelli***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.013****APRENDIZAGEM BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA 277***Joines Gustavo Ruiz García**Jerusa Vilhena de Moraes***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.014****LICENCIATURAS EM LETRAS ESPANHOL DO ESTADO DA
PARAÍBA: PONDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURAS
HISPÂNICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE 298***Kaio César Pinheiro da Silva**Anna Paula Aires de Souza**Elis Regina Guedes de Souza***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.015****COMPROMISSO FORMATIVO COM GRADUANDOS DE MEDICINA E
DE PSICOLOGIA COM NEURODIVERGÊNCIAS 314***Renata Ramos de Santana***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.016****O TRATAMENTO TRANSVERSAL DA CULTURA DIGITAL NA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) 327***Buena Bruna Araujo Macêdo**Julie Idália Araujo Macêdo*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.017

APRENDIZAGEM BASEADA EM INVESTIGAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....349

Emanuele de Souza Pacheco

Renato Ponzetto Aymberé

Carla Fernanda da Silva Perez

Fabiana Guerra da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.018

CURRÍCULOS DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO: FORMAÇÃO HUMANIZADORA OU INSTRUMENTALIZAR PARA COMPETIR? 373

Francisco Paulo do Nascimento

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.019

ESCOLA DO BEM VIVER: UMA EXPERIÊNCIA DO CURRÍCULO PELA DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA PARAÍBA 397

Ana Paula Ferreira de Melo

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.020

PENSAMENTO CRÍTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS NACIONAIS? 421

José Carlos da Silva

Jerusa Vilhena de Moraes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.021

EDUCAÇÃO, GÊNERO E DESIGUALDADE SOCIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA MULHERES COM FILHOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....445

Jaqueline Alves Calaza Santos

Rosangela da Costa Castro

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.022

PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR MUNICIPAL DE ITAPISSUMA: DIRETRIZES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM.....468

Paulo Fillipy de Souza Conti

Jesânias Rodrigues de Lima

Luiz Gonzaga de Souza Neto



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.023

**A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO:
DESAFIOS E INOVAÇÕES NO CEEP – LEONARDO DAS DORES,
ESPERANTINA-PI.....487**

Francisco Welton Machado

Raimundo Lenilde de Araújo

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.024

**EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: UM OLHAR SOBRE OS
PROJETOS DE ENSINO DO IFTO 504**

Cintia Ribeiro de Souza

Nayara Dias Pajeú Nascimento

Raquel Bezerra Barros Milhomem

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.025

**A RELAÇÃO COM SABER E A MOBILIZAÇÃO NOS ESTUDOS SOBRE
A ESCOLA: UMA ANÁLISE DO FILME “ESCRITORES DA LIBERDADE”...523**

Lílian Bárbara Cavalcanti Cardoso

Elían Sandra Alves de Araújo

Surama Angélica da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.026

**A SORTE NAS CASAS APOSTAS ESPORTIVAS NO BRASIL: UM DOS
INSTRUMENTOS DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL 545**

Agenor Florêncio Costa Neto

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.027

**A ABORDAGEM DA CRIATIVIDADE EM CURSOS SUPERIORES DE
DESIGN NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....563**

Pedro Enrique Silva Peixoto

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.028

**O COLÉGIO MUNICIPAL PAULO VI E A VALORIZAÇÃO DA
HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE JUAZEIRO (BA).....582**

Clériston José da Silva Andrade



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.029

**A LEITURA LITERÁRIA COMO METODOLOGIA NA FORMAÇÃO DA
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL..... 601**

Rafaela Mendes da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.030

**A IDEIA DE FELICIDADE PRESENTE NO COMPONENTE
CURRICULAR “PROJETO DE VIDA”: OS REBATIMENTOS FRENTE
AO CONCEITO DE FELICIDADE NO CONTEXTO NEOLIBERAL..... 620**

José Arnaldo Lima Dias

Patrícia Roberta da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.031

**ENSINO RELIGIOSO À LUZ DAS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS:
DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS..... 640**

Sylvia Pillar O. de Tassis Frasson

Marcio de Oliveira Ramos

Bruna Alves Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.032

**A ARTE DE ENSINAR: PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO
ACARAÚ SOBRE O PAPEL DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE... 660**

Camylla Alves do Nascimento Pessoa

Jarbas de Negreiros Pereira

Rodriguo Gomes Camilo

Francisco Miguel Marques Rodrigues



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.001

A DISCIPLINA FINANÇAS PESSOAIS E A SUA INFLUÊNCIA NOS HÁBITOS FINANCEIROS DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS¹

Eliane Alves de Souza²

RESUMO

A educação financeira impacta toda a sociedade, uma vez que todos precisam tomar decisões desta natureza individualmente, ou em família, ou em parcerias comerciais. Decisões financeiras equivocadas provocam a inadimplência, aumentando o risco em transações comerciais e financeiras, elevando a taxa de juros e encarecendo esse tipo de operação. O tema abordado nesta pesquisa é sobre Educação Financeira e teve como principal objetivo analisar se a disciplina Finanças Pessoais do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFRJ influencia os hábitos financeiros dos estudantes deste curso, tornando-os consumidores mais conscientes e com atitudes financeiras mais otimizadas. Para o levantamento dos dados quantitativos desta pesquisa descritiva, desenvolveu-se um questionário com vinte e uma questões fechadas que foi aplicado aos graduandos da UFRJ. Para o levantamento de dados qualitativos, foram aplicadas três entrevistas semiestruturadas com docentes de graduação em Ciências Contábeis da UFRJ. O referencial teórico baseou-se nas obras de Michael Apple, teórico de referência no campo curricular por sua particular preocupação em entender como a educação, ou a falta

- 1 Este artigo é uma compilação resumida de pesquisa científica desenvolvida a partir de projeto analisado e aprovado pelo Comitê de Ética Plataforma Brasil sob o Parecer Consubstanciado nº 3.385.196.
- 2 Doutoranda em Ciências da Educação, Universidad Autónoma de Asunción – UAA – Py
Email: elianealves44@yahoo.com.br.

dela, age na economia e nas de Paulo Freire. Os resultados demonstraram que a disciplina Finanças Pessoais influenciou os hábitos financeiros dos estudantes deste curso nos quesitos organização financeira, preocupação com a futura aposentadoria, hábito de poupar dinheiro e pesquisar preços. A partir dos dados levantados, concluiu-se também que os estudantes que não cursaram Finanças Pessoais demonstraram baixo conhecimento financeiro e que quase a totalidade dos estudantes de outras carreiras desejariam cursá-la na graduação.

Palavras-chave: Educação Financeira, Ciências Contábeis, Hábitos Financeiros, Finanças Pessoais.

INTRODUÇÃO

O tema abordado neste artigo é voltado para a Educação, é resultado de um projeto de pesquisa analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Plataforma Brasil (Parecer Consubstanciado nº 3.835.196) e teve como principal objetivo analisar se a disciplina Finanças Pessoais do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) influencia os hábitos financeiros dos estudantes deste curso, tornando-os consumidores mais conscientes e com atitudes financeiras mais otimizadas e inteligentes.

O problema desta pesquisa está relacionado à qualidade da tomada de decisões financeiras dos estudantes do curso de Ciências Contábeis que já cursaram a disciplina Finanças Pessoais. A falta de conhecimentos financeiros seria a responsável pela tomada de decisões pouco inteligentes do ponto de vista financeiro; então, analisou-se como é o comportamento financeiro de quem tem mais informações adquiridas num curso universitário especificamente ligado à área de finanças.

Propôs-se neste estudo um comparativo entre os hábitos financeiros dos estudantes de Ciências Contábeis que já cursaram a disciplina Finanças Pessoais com os hábitos financeiros dos estudantes de Ciências Contábeis que ainda não a cursaram; também foram aferidos os hábitos financeiros dos estudantes de Ciências Contábeis antes e depois de cursarem a disciplina Finanças Pessoais; Contrapôs-se os hábitos financeiros dos estudantes dos demais cursos de graduação que nunca cursaram Finanças Pessoais com os hábitos financeiros de TODOS os estudantes que já cursaram Finanças Pessoais; e, por fim, verificou-se junto aos estudantes de graduação da UFRJ o interesse pela oferta da disciplina Finanças Pessoais em todas as grades curriculares dos cursos de graduação e foi apontado o quão necessário seria a oferta desta disciplina, mesmo na condição de optativa, a todas as carreiras acadêmicas.

Foi questionado se o aluno que cursou Finanças Pessoais está preparado para tomar as decisões financeiras mais acertadas diante da

diversidade de produtos financeiros e riscos que envolvem a contratação desses produtos ofertados pelas instituições bancárias, como: cheque especial, cartões de crédito/débito, crédito direto ao consumidor, financiamentos, poupança, fundos de investimentos, previdência privada.

O presente trabalho justificou-se, em primeiro lugar, como análise da influência da disciplina Finanças Pessoais na vida financeira de seus estudantes, o que levou a uma reflexão sobre a eficácia pedagógica do conteúdo ministrado, além da consulta aos discentes sobre o possível interesse pela oferta desta disciplina a todas as carreiras de graduação da UFRJ.

Há várias iniciativas governamentais e da sociedade civil na promoção de Projetos Pilotos de cursos de Educação Financeira, mas, academicamente, ainda é uma disciplina oferecida de maneira muito limitada. Os cursos universitários formam profissionais para servirem à sociedade com seus respectivos ofícios escolhidos e ganharem dinheiro; porém, não os preparam para administrarem de forma otimizada, inteligente, a futura remuneração de seus trabalhos. Segundo Kiyosaki e Lechter (2002, p.22):

As escolas se concentram nas habilidades acadêmicas e profissionais, mas não nas habilidades financeiras. Isso explica porque médicos, gerentes de Banco e Contadores inteligentes que tiveram ótimas notas quando estudantes terão problemas financeiros durante toda a vida.

Educação é investimento, e investimento precisa render benefícios pessoais e coletivos (sociais, familiares), ou todo o esforço terá sido em vão.

A Educação Financeira impacta toda a sociedade, uma vez que todos precisam tomar decisões desta natureza individualmente, em família ou em parcerias comerciais. Decisões equivocadas, do ponto de vista financeiro, por vezes, provocam inadimplência e o aumento do nível de inadimplência aumenta o risco em transações comerciais e financeiras, o que eleva a taxa de juros; e a elevação da taxa de juros é um dos obstáculos ao crescimento econômico de uma nação.

Analisar como é o comportamento financeiro dos discentes de Ciências Contábeis e como a disciplina “Finanças Pessoais” auxilia no controle de suas vidas financeiras foi um esforço válido do ponto de vista acadêmico e profissional, pois a Universidade forma profissionalmente cidadãos e cidadãs para o desenvolvimento da sociedade; e a sociedade é o local onde a teoria aprendida na universidade precisa ser colocada em prática, trazendo desenvolvimento para a mesma, ou a prática pedagógica terá falhado. A partir desta análise e da mensuração do interesse da comunidade acadêmica (graduandos) na oferta da disciplina Finanças Pessoais às demais grades curriculares, foi discutida a relevância da expansão da oferta de disciplinas ligadas à Educação Financeira a todas as carreiras acadêmicas, uma vez que todos os profissionais formados pela universidade, seja em que área for, tomarão decisões de natureza financeira por toda a vida; e o que a sociedade espera de um profissional formado por uma universidade sustentada com dinheiro público é que ele contribua para o desenvolvimento do país, e isto passa também por decisões financeiras inteligentes. Belloni (1989, p.55) defende que:

A educação é um serviço ou bem público não só porque recebe recursos públicos, mas principalmente porque seus benefícios (profissionais qualificados, cidadãos conscientes, conhecimento produzido e disseminado) atingem toda a sociedade.

Uma sociedade analfabeta financeiramente é uma sociedade endividada, consumista, irresponsável em relação ao meio ambiente, sem consciência crítica com respeito aos assuntos financeiros, manipulada pelo marketing de massa e que coopera para as elevadas taxas de juros, inflação e subdesenvolvimento. Paulo Freire, educador e filósofo, nasceu em 1921 e faleceu em 1997, reconhecido como Patrono da Educação Brasileira em 13 de abril de 2012 pela Lei nº 12.612, foi o mais célebre educador brasileiro, reconhecido internacionalmente. Na visão de Freire, o maior objetivo da educação é conscientizar o aluno. Freire defendia uma educação que tivesse a intenção de inquietar os alunos, despertar neles uma consciência crítica. Em Educação e Mudança (1979, p. 17),

Freire explica que “quanto mais dirigidos são os homens pela propaganda ideológica, política ou comercial, tanto mais são objetos e massas”. Em Educação como Prática da Liberdade (1967), no capítulo Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade), Francisco C. Weffort cita a grande preocupação de Freire (1967 p. 12):

A grande preocupação de Paulo Freire é a mesma de toda a pedagogia moderna: “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”.

Nascido em 20 de agosto de 1942, Michael Whitman Apple é teórico educacional, professor permanente da Universidade de Wisconsin (Madison, EUA) e autor de algumas das obras mais importantes da área de Currículo nas últimas décadas, como Ideologia e Currículo; Educação e Poder; Professores e Textos e A escola Democrática. Para a sustentação política de sua obra Ideologia e Currículo, Apple utiliza-se dos conceitos de Ideologia, Hegemonia e da concepção de Tradição Seletiva de Raymond Williams. Na visão de Apple (2008, p. 42), “o conhecimento presente nas escolas é uma forma de capital cultural que vem de alguma parte, que frequentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social”. Assim também, segundo o teórico, o conhecimento que não é disponibilizado aos alunos em sala de aula não o é atendendo aos interesses de grupos dominantes, legitimando a reprodução das desigualdades sociais. De acordo com Apple (2008, p. 83), “o conhecimento não é algo para ser aceito como dado, mas deve ser examinado criticamente, problematizado; e a não transmissão de certos conteúdos também deve ser alvo de questionamentos”.

Segundo Cunha (2020, p. 4), “a Educação Financeira surgiu fortemente no Brasil como uma ação subsidiária da Inclusão Financeira num contexto de políticas de estímulo ao consumo”, o que confirma a visão de Michael Apple quanto à conexão existente entre a organização da economia e a educação, onde uma determina a outra. De acordo com Apple (2008, p.63),

[...] a prescrição comum da educação como chave para a mudança ignora o fato de que a forma e o conteúdo da educação são afetados e, em alguns casos, determinados pelos sistemas reais de decisão [política] e de manutenção [econômica]

Com base no exposto, entende-se que a presente pesquisa poderá agregar em pelo menos três aspectos, quais sejam: teórico - dado que a pesquisa está ancorada em teóricos críticos como Michael Apple e Paulo Freire; social, pois a pesquisa crítica objetiva, dentre outros fatores, e, segundo Lourenço e Sauerbronn (2016, p. 99-122), “a libertação e entendimento pessoal e emancipação das forças que limitam a independência racional dos indivíduos”; e prático, pois, ao demonstrar novas perspectivas ao âmbito pedagógico na seara curricular contábil, espera-se que os atores envolvidos na formulação pedagógica e administração de cursos de Contabilidade possam expandir a oferta da disciplina “Finanças Pessoais”, em um universo de “Educação Financeira”, a partir dos alunos e alunas da Universidade Federal do Rio de Janeiro para toda a sociedade.

METODOLOGIA

Metodologia são as regras e procedimentos utilizados por determinado método. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 221), “a especificação da metodologia da pesquisa é a que abrange maior número de itens, pois responde, a um só tempo, às questões ‘como?’, ‘com quê?’, ‘onde?’, ‘quanto?’”.

O lócus de realização desta pesquisa foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde os sujeitos analisados foram os alunos dos cursos de graduação, o professor da disciplina Finanças Pessoais e os dois coordenadores do curso de graduação em Ciências Contábeis.

Para garantir a ética da pesquisa, foi solicitado o consentimento da diretora da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, professora Dra. ELIANE RIBEIRO, e da Pró-Reitora de Graduação da UFRJ, professora

Dra. GISELE VIANA PIRES, para que a mesma pudesse ser realizada junto aos estudantes de graduação da UFRJ.

Um questionário estruturado com 21 questões fechadas foi aplicado aos graduandos da UFRJ, para o levantamento de dados quantitativos. Somente os respondentes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tiveram as respostas de seus questionários analisadas, tendo garantidos o anonimato e sigilo das mesmas, para que não houvesse qualquer tipo de constrangimento aos participantes da pesquisa. Para o levantamento dos dados qualitativos, foram aplicadas três entrevistas semiestruturadas: uma entrevista com o coordenador do curso de graduação em Ciências Contábeis, campus Praia Vermelha (professor nº 2); uma entrevista com o coordenador do curso de graduação em Ciências Contábeis, campus Cidade Universitária-Fundão (professor nº 3); e uma entrevista com o professor da disciplina Finanças Pessoais (professor nº 1). Para validação das ferramentas de coletas de dados utilizadas, três doutores da área de Educação foram consultados.

A pesquisa em questão é classificada, segundo sua finalidade, em pesquisa básica (ou pura), pois a pesquisadora buscou sondar a qualidade das decisões financeiras dos estudantes da disciplina Finanças Pessoais, ministrada no curso de Ciências Contábeis da UFRJ, e compará-la com a qualidade das decisões financeiras dos graduandos de outras carreiras que não cursaram Finanças Pessoais. A finalidade da sondagem foi apenas gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. De acordo com Gil (2008, p. 26), “a pesquisa básica busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas”. Quanto à abordagem metodológica, esta pesquisa classifica-se como qualitativa e quantitativa, ou mista. Qualitativa, pois foram levantados dados subjetivos dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o objetivo de compreendê-los e interpretá-los no que se refere à influência da disciplina Finanças Pessoais em seus hábitos financeiros. E é quantitativa, pois pretendeu traduzir em

números as informações obtidas para classificá-las e analisá-las. Os dados qualitativos foram analisados e interpretados sob a ótica de Antônio Carlos Gil. Minayo (2002, p. 22) explica que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Fonseca (2002, p.20) esclarece as características da pesquisa quantitativa e o benefício de sua utilização em conjunto com a qualitativa:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Esta pesquisa utilizou os métodos dedutivo, indutivo e estatístico.

Para tratamento estatístico das informações coletadas, utilizou-se o software “R” (versão 3.6.3), que é uma linguagem usada em ambiente para computação estatística e gráficos. Aplicou-se também o coeficiente Alfa de Cronbach (AC) nos resultados estatísticos dos questionários aplicados na coleta de dados. Todos os constructos apresentaram validação convergente. Todos os constructos apresentaram Alfa de Cronbach (AC) e/ou Confiabilidade Composta (CC) acima de 0,60, ou seja, todos apresentaram os níveis exigidos de confiabilidade.

Quanto ao tipo da pesquisa e para alcançar o objetivo por ela proposto, realizou-se um estudo descritivo utilizando-se dos seguintes procedimentos técnicos: o banco de dados foi composto por 25 variáveis e 1.501 observações, sendo 4 variáveis de caracterização e 21 questões. Na análise descritiva das variáveis, foram utilizadas as frequências absolu-

tas e relativas. Já para descrever e comparar os itens dos constructos, além das medidas de tendência central e dispersão, foi utilizado o intervalo percentílico bootstrap de 95% de confiança (EFRON; TIBSHIRANI, 1993). Para comparações entre variáveis, foram utilizados os testes Exato de Fisher (AGRESTI, 2002), Qui-Quadrado (AGRESTI, 2002) e Qui-Quadrado simulado (HOPE, 1968) (AGRESTI, 2002). Gil (2008, p.28) explica o objetivo primordial de pesquisas deste tipo:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. [...] São incluídas neste grupo as pesquisas que tem por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis [...]

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo apresentará a análise descritiva dos dados coletados na pesquisa, com a finalidade de atender aos seguintes objetivos específicos:

- Comparar os hábitos financeiros dos estudantes de Ciências Contábeis que já cursaram a disciplina Finanças Pessoais com os hábitos financeiros dos estudantes de Ciências Contábeis que ainda não a cursaram;
- Aferir os hábitos financeiros dos estudantes de Ciências Contábeis antes e depois de cursarem a disciplina Finanças Pessoais;
- Contrapor os hábitos financeiros dos estudantes dos demais cursos de graduação que nunca cursaram Finanças Pessoais com os hábitos financeiros de TODOS os estudantes que já cursaram Finanças Pessoais;

- Verificar, junto aos estudantes de graduação da UFRJ, o interesse pela oferta da disciplina Finanças Pessoais em todas as grades curriculares dos cursos de graduação; e
- Apontar quão necessário seria a oferta da disciplina Finanças Pessoais, mesmo na condição de optativa, a todas as carreiras acadêmicas.

Pôde-se observar que:

- A maior parte dos indivíduos (63,49%) era do sexo feminino;
- Grande parte dos indivíduos (86,34%) era solteira;
- Cerca de 90% dos indivíduos eram de cursos diferentes das opções apresentadas, e apenas cerca de 3% eram de Ciências Contábeis;
- A maioria dos indivíduos (13,52%) estava no 10º período do curso;
- Mais da metade dos indivíduos (60,76%) não sabe como era o comportamento financeiro antes de cursar “Finanças Pessoais” no 8º período de Ciências Contábeis;
- Quase um terço dos indivíduos (28,85%) tinha conhecimento baixo na área de finanças;
- A maior parte dos indivíduos (44,9%) algumas vezes já organizou suas finanças, mas atualmente não a organiza;
- A maior parte dos indivíduos (39,24%) acha muito importante a utilização de ferramentas de organização financeira para o equilíbrio do seu orçamento;
- Mais da metade dos indivíduos (59,29%) pesquisava preços e planejavam suas compras, definindo o que queriam e pesquisando preços sempre;
- Mais de um terço dos indivíduos (37,31%) usava algumas das linhas de crédito descritas, mas no mês seguinte colocavam a vida em ordem;
- Quase metade dos indivíduos (46,37%) tinha um cartão de crédito;

- Mais da metade dos indivíduos (60,63%) não possuía faturas de cartão vencidas, pagavam sempre o total da fatura do cartão de crédito;
- A maior parte dos indivíduos (41,57%) tinha o hábito de poupar somente quando sobrava dinheiro;
- Mais da metade dos indivíduos (59,49%), ao receber dinheiro, pagava as contas e vivia o resto do mês com o que sobrou sem se endividar;
- Mais da metade dos indivíduos (53,50%) tinha situação financeira organizada tendo controle sobre o dinheiro, não tendo dívidas que comprometem o orçamento, e poupava sempre que possível;
- Mais de três quartos dos indivíduos (76,55%) não pensaram em aposentadoria ainda;
- Cerca de 90% dos indivíduos não estavam pagando empréstimo;
- Mais da metade dos indivíduos (58,23%) achava que bens seria a forma menos eficiente para o caso deles precisarem dos recursos investidos com urgência;
- Mais de três quartos dos indivíduos (78,08%) achavam que Paula, que sempre paga o mínimo, pagaria mais em despesas financeiras por ano;
- Grande parte dos indivíduos (80,21%) achava que tendo R\$ 100,00 em investimentos financeiros que rendem 2% ao ano. Depois de 5 anos, vai ter como saldo mais do que R\$ 102,00;
- Mais da metade dos indivíduos (57,23%) achava que, com rendimento de investimento de 1% ao ano e a inflação de 2% ao ano, depois de um ano, imagina que terá menos que hoje;
- A maior parte dos indivíduos (53,70%) achava que a afirmativa era falsa;
- Grande parte dos indivíduos (88,87%) achava que uma boa Educação Financeira serve para aprender a adquirir hábitos financeiros racionais;

- Mais de 90% dos indivíduos nunca cursaram a disciplina “Finanças Pessoais”, mas gostariam de cursá-la na graduação;
- A maior parte dos indivíduos (73,82%) achava importante que a disciplina “Finanças Pessoais” fosse ministrada em todos os cursos de graduação, mas como eletiva.

Aferiu-se os hábitos financeiros dos estudantes de Ciências Contábeis antes e depois de cursarem a disciplina Finanças Pessoais, e o conjunto de gráficos 2 demonstra esses resultados. Assim, pode-se observar que:

- A maior parte dos estudantes de Ciências Contábeis (38,46%) que já cursaram Finanças Pessoais já tinha comportamento financeiro controlado, mas gastava mal, ou saudável e consciente;
- A maior parte dos estudantes de Ciências Contábeis que já cursaram a disciplina Finanças Pessoais (46,15%) sempre organizava suas finanças ou algumas vezes já organizou, mas atualmente não a organiza;
- Quase metade dos estudantes de Ciências Contábeis que já cursaram a disciplina Finanças Pessoais (46,15%) achava muito importante a utilização de ferramentas de organização financeira para o equilíbrio do seu orçamento;
- Mais de dois terços dos estudantes de Ciências Contábeis que já cursaram a disciplina Finanças Pessoais (84,62%) sempre pesquisavam preços e planejavam suas compras;
- Mais da metade dos estudantes de Ciências Contábeis que já cursaram a disciplina Finanças Pessoais (61,54%) usava algumas linhas de crédito, mas no mês seguinte colocava a vida em ordem;
- A maior parte dos estudantes de Ciências Contábeis que já cursaram a disciplina Finanças Pessoais (38,46%) tinha um ou dois cartões de crédito;
- Quase dois terços dos estudantes de Ciências Contábeis que já cursaram a disciplina Finanças Pessoais (61,64%) não possuíam faturas

vencidas em seus respectivos cartões de crédito e pagavam sempre o total da fatura;

- Mais da metade dos estudantes de Ciências Contábeis que já cursaram a disciplina Finanças Pessoais (61,54%) tinha o hábito de poupar mensalmente uma quantia;
- A maior parte dos estudantes de Ciências Contábeis que já cursaram a disciplina Finanças Pessoais (53,85%), ao receber o dinheiro, usava de acordo com seu planejamento e anotava tudo no orçamento mensal para saber exatamente quanto e onde gastou.

Com respeito ao Objetivo Específico de nº 1 e segundo Cerbasi (2015 p. 82), o crédito é um fator muito importante em nossas vidas financeiras, mas a falta de educação financeira não permite que entendamos assim:

Para quem acredita que o cuidado de nossas finanças se limita aos gastos e aos investimentos, cabe um importante alerta: nada é mais importante em sua vida financeira do que seu crédito. Porém, como nossa limitada educação financeira faz do crédito um conceito vago e abstrato para a maioria das pessoas, é em torno do mau uso de nosso crédito que as instituições financeiras montam sua estratégia e realizam seus lucros no Brasil. Graças ao crédito, vivemos em lares melhores do que os que construiríamos com nosso próprio suor, pois podemos comprá-los de empresas que usam capital e tecnologias caras para construí-los. Também é graças ao crédito que podemos nos mudar para esses lares ainda jovens e contar com os mesmos itens de conforto de que nossos pais desfrutaram. Numa visão mais ampla, o crédito nos permite contratar planos de saúde, que, por sua vez, asseguram que seremos atendidos em caso de emergência, por mais grave que seja. Depois se discute se devemos algo para alguém ou não. Quanto mais bem avaliado for nosso crédito, mais limites teremos no cheque especial e no cartão de crédito, mais baratos serão nossos juros, menos tarifas pagaremos, mais mimos receberemos de nossos bancos e prestadores de serviços financeiros. Se seu banco não tenta agradá-lo ao menos uma vez ao ano com brindes, descontos, convites ou presentes, você tem um longo trabalho a fazer por você mesmo. Não é difícil entender o conceito de crédito. Basicamente, você deve fazer os outros – principalmente instituições financeiras – acreditarem que você tem a vida financeira tão equilibrada que eles pouco terão a melhorá-la com os serviços ou produtos que se esforçam para

vender. Instituições financeiras lucram em cima das dificuldades de seus clientes.

Com respeito ao Objetivo Específico de nº 2 e de acordo com Cerbasi (2015, p.84), o uso pode não ser algo negativo, se houver inteligência no uso do mesmo:

Crédito não é veneno nem faz mal a sua saúde financeira. Crédito é uma bênção, um privilégio dos que podem contar com ele para custear eventualidades ou mesmo para realizar desejos sem resultar em desmantelamento de sua estratégia de previdência ou de suas oportunidades de investimento. Usar empréstimos e financiamentos de vez em quando não só nos traz a oportunidade de conhecer esse serviço financeiro como também cria um histórico interessante para futuras negociações com seu gerente ou analista de crédito. Para provar que você será bom usuário de crédito, é preferível mostrar um histórico bem-sucedido de uso a não ter o que mostrar para comprovar suas intenções.

Cerbasi (2015, p. 34, recurso eletrônico) explica que listar gastos não é o suficiente, e cita oito atividades para um orçamento doméstico eficiente:

(...) listar gastos, por si só, ajuda pouca coisa. A prática do orçamento doméstico consiste em, pelo menos, oito atividades:

1. Ter disciplina para anotar ou guardar comprovantes de gastos;
2. Organizar os gastos para ter uma clara noção de seu padrão de consumo;
3. Comparar a evolução do padrão de consumo ao longo do tempo;
4. Refletir sobre a qualidade de suas escolhas;
5. Estipular alterações no padrão de consumo, visando obter mais qualidade;
6. Policiar suas novas escolhas para garantir que sejam praticadas;
7. Estimar as consequências de suas escolhas, como o patrimônio ou a poupança formada ao final do ano – essa é uma de minhas pequenas diversões pessoais a cada início de ano;
8. Usar o orçamento atual como base para simular situações extremas, como perda da renda ou recebimento de um grande valor em dinheiro.

Com respeito ao Objetivo Específico de nº 3, Domingos (2013, p.69) explica que, para a manutenção de uma organização financeira eficiente, é preciso fazer alguns questionamentos constantes, como:

Para onde vai a maior parte dos meus rendimentos? Quais são minhas principais despesas? Todas essas despesas são necessárias? Em que eu poderia reduzir meus gastos? Quais gastos eu poderia simplesmente eliminar?

De acordo com Domingos (2013, p. 70), “para ter o controle do dinheiro que entra e do dinheiro que sai, é fundamental ser capaz de não ultrapassar os próprios limites financeiros”.

Cerbasi (2015, pp. 34-35) explica a importância do uso de planilhas como ferramenta de organização financeira para que um orçamento seja eficaz:

Para que seu orçamento seja realmente eficaz e lhe traga os resultados esperados (e também conquistas inesperadas), sugiro que as ações a seguir: Dedique tempo à construção da planilha. Mesmo quando acreditar que já está pronta, faça algumas simulações, brinque com números, teste-a durante algumas semanas e você perceberá que sempre terá algum pequeno ajuste a fazer. Esse processo costuma durar de três a quatro meses, pois alguns de nossos gastos não ocorrem todos os meses. Procure ordenar os gastos dentro de cada grupo a que pertencem (Alimentação, Transporte, Habitação, etc.), na ordem cronológica em que as contas são pagas no mês. Uma boa dica é incluir uma coluna ao lado do nome da conta, na qual você incluirá o dia do mês em que vence aquele pagamento. Obviamente, isso é válido para contas com data de vencimento conhecida. Deixe os gastos que se acumulam ao longo do mês para o final da lista.

Segundo Halfeld (2001, p.15), existem vários propósitos na decisão de poupar:

Poupar é adiar o consumo presente visando a um consumo maior no futuro. As pessoas poupam com dois objetivos básicos: □ consumir mais, em breve; □ enfrentar o declínio que a natureza impõe à do homem após certa idade. capacidade produtiva Tais propósitos garantem, na prática, uma compensação para o sacrifício de não consumir hoje, de gastar menos do que nossa renda

permite e de acumular reservas a serem utilizadas no futuro. Poupar é importante para qualquer indivíduo e para qualquer nação que deseja se livrar da pobreza. Saber investir os recursos poupados é essencial tanto para o indivíduo, quanto para a Economia de um país.

Cerbasi (2015, p.16) explica que o zelo pela aposentadoria deveria ser ensinado desde a escola:

Ao longo de nossa carreira, é nossa obrigação – pena que não nos ensinam isso na escola – zelar pela construção de reservas financeiras suficientes para mantermos nossa família durante o período de redução ou esgotamento de nossa atividade profissional, ou seja, durante a aposentadoria.

De acordo com Apple (2008, p.68), as escolas de certa forma “moldam” as pessoas de acordo com a seleção do conhecimento selecionado para a transmissão:

As escolas, portanto, “produzem” ou “processam” tanto o conhecimento quanto as pessoas. Em essência, o conhecimento formal e informal é utilizado como um filtro complexo para “produzir” ou “processar” pessoas, em geral por classes; e, ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, frequentemente também de acordo com a classe (e o sexo e a raça).

De acordo com Domingos (2013, pp. 86-87), se um indivíduo pretende construir uma independência financeira e uma aposentadoria que mantenha seu atual padrão de vida, é preciso que o mesmo poupe 10% mensalmente dos seus rendimentos. E, mesmo assim, o autor explica que, dependendo da idade do poupador, esse percentual talvez não seja suficiente:

Reter 10% dos rendimentos é muito importante, mas talvez não seja suficiente, dependendo do padrão de vida ao qual você está acostumado. Também este percentual deverá ser maior, dependendo da sua idade, quanto maior a idade, maior será o percentual. Sendo assim, se você deseja viver sua maturidade com tranquilidade, deve considerar seriamente a possibilidade de fazer um plano de previdência privada ou investimento similar. Estimativas de instituições financeiras

mostram que apenas 6% dos brasileiros pagam algum tipo de complementação ao INSS (Instituto Nacional do Seguro Social). Aliás, ao contrário do que muitos dizem, o desconto do INSS não é apenas um mecanismo que diminui nossos rendimentos. Trata-se de uma poupança compulsória criada pelo Governo Federal e que, apesar das deficiências, tem sido a única salvação para nossa população aposentada, já que é a Previdência Social que garante a sobrevivência de milhões de brasileiros. Avalie o teto máximo do INSS, ou seja, o limite com que você pode aposentar-se. Se hoje você tem uma remuneração superior a esse valor, certamente precisará complementar essa aposentadoria, caso queira manter seu padrão de vida atual, observando ainda o fator redutor por parte do INSS, visto que com o aumento da expectativa de vida da população brasileira, tem sido muito comum pessoas contribuírem pelo teto máximo e receber seu benefício até 40% menor.

Contraposição dos hábitos financeiros dos estudantes de Ciências Contábeis que cursaram a disciplina Finanças Pessoais com os hábitos financeiros dos estudantes dos demais cursos de graduação que também cursaram a disciplina Finanças Pessoais: quanto ao hábito de realizar algum tipo de organização financeira, 46,15% dos estudantes de Ciências Contábeis que cursaram a disciplina Finanças Pessoais responderam: “Algumas vezes já organizei minhas finanças, mas atualmente não a organizo” e 46,15% responderam: “Sempre organizo minhas finanças”; 45,12% dos estudantes dos demais cursos de graduação que cursaram Finanças Pessoais responderam: “Sempre organizo minhas finanças”.

Sobre a importância da utilização de ferramentas de organização financeira, 46,15% dos estudantes de Ciências Contábeis que cursaram a disciplina Finanças Pessoais responderam que acham “Muito importante”; 48,78% dos estudantes dos demais cursos de graduação que também cursaram Finanças Pessoais responderam que acham “Muito importante”.

Sobre a prática de pesquisar preços e planejar as compras, 84,62% dos estudantes de Ciências Contábeis que cursaram Finanças Pessoais responderam: “Sim, defino o que quero e pesquiso preços sempre”; 67,07% dos estudantes dos demais cursos de graduação que também cursaram Finanças Pessoais responderam: “Sim, defino o que quero e pesquiso preços sempre”. Não houve diferença significativa.

Sobre o uso de crédito, 61,54% dos estudantes de Ciências Contábeis que estudaram Finanças Pessoais responderam: “Uso algumas linhas de crédito, mas no mês seguinte coloco a vida em ordem”; 31,71% dos estudantes dos demais cursos de graduação que também cursaram Finanças Pessoais, responderam: “Não uso crédito! Junto dinheiro para pagar à vista e ainda peço desconto”.

Sobre a quantidade de cartões de crédito utilizada, 38,46% dos estudantes de Ciências Contábeis que cursaram Finanças Pessoais responderam que possuem e utilizam “um” e “dois” cartões de crédito. Entre os estudantes de outros cursos de graduação que cursaram Finanças Pessoais, 47,56% responderam que possuem e utilizam “um” cartão de crédito.

Sobre possuir faturas vencidas no cartão de crédito, 61,54% dos estudantes de Ciências Contábeis que cursaram Finanças Pessoais responderam: “Não, pago sempre o total da fatura do meu cartão de crédito”; 53,66% dos estudantes dos demais cursos de graduação que também cursaram Finanças Pessoais responderam: “Não, pago sempre o total da fatura do meu cartão de crédito”.

Sobre o hábito de poupar, 61,54% dos estudantes de Ciências Contábeis que cursaram Finanças Pessoais responderam: “Sim, poupo mensalmente uma quantia”; 41,46% dos estudantes dos demais cursos de graduação que também cursaram Finanças Pessoais responderam: “Sim, poupo mensalmente uma quantia”.

Sobre o destino dado ao dinheiro recebido, 53,85% dos estudantes de Ciências Contábeis que cursaram Finanças Pessoais responderam que usam de acordo com o planejamento, e anotam tudo no orçamento mensal para saberem exatamente quanto e onde gastaram; 50,00% dos estudantes dos demais cursos de graduação que também cursaram Finanças Pessoais responderam que pagam as contas e vivem o resto do mês com o que sobrou sem se endividarem.

Sobre a aposentadoria, 69,23% dos estudantes de Ciências Contábeis que cursaram Finanças Pessoais responderam que ainda não pensaram

nisso; 64,63% dos estudantes dos demais cursos de graduação que também cursaram Finanças Pessoais responderam que ainda não pensaram nisso.

Sobre estar pagando algum empréstimo, 69,23% dos estudantes de Ciências Contábeis que cursaram Finanças Pessoais responderam que não estão pagando empréstimo; 90,24% dos estudantes de outros cursos de graduação que também cursaram Finanças Pessoais responderam que não estão pagando empréstimo. Houve diferença marginalmente significativa: a porcentagem de estudantes que não possuíam empréstimos é maior para os estudantes de outros cursos de graduação que também cursaram Finanças Pessoais.

Cerbasi (2015) explica que, se for realmente necessário contratar um empréstimo, é preciso ter consciência e conhecimento dos custos envolvidos. De acordo com Cerbasi (2015, p. 46): “Se for preciso recorrer a empréstimos, que seja feito de maneira consciente, planejada e eficiente, ou seja, com o menor custo possível”.

Contraposição dos hábitos financeiros dos estudantes de Ciências Contábeis que não cursaram a disciplina Finanças Pessoais com os hábitos financeiros dos estudantes dos demais cursos de graduação que também não cursaram Finanças Pessoais: quanto ao hábito de realizar algum tipo de organização financeira, 51,52% dos estudantes de Ciências Contábeis que não cursaram Finanças Pessoais responderam que sempre organizam as finanças; 45,96% dos estudantes de outros cursos de graduação que não cursaram Finanças Pessoais responderam que algumas vezes já organizaram as finanças, mas atualmente não a organizam.

Sobre a importância da utilização de ferramentas de organização financeira, 54,55% dos estudantes de Ciências Contábeis que não cursaram Finanças Pessoais responderam que acham importante o uso de ferramentas de organização financeira; 38,24% dos estudantes de outros cursos de graduação que não cursaram Finanças

Pessoais responderam também que acham importante a utilização das ferramentas de organização financeira. Não houve diferença significativa.

Sobre a prática de pesquisar preços e planejar as compras, 60,61% dos estudantes de Ciências Contábeis que não cursaram Finanças Pessoais responderam: “Sim, defino o que quero e pesquiso preços sempre”; 58,56% dos estudantes de outros cursos de graduação que não cursaram Finanças Pessoais responderam também que “Sim, defino o que quero e pesquiso preços sempre”. Não houve diferença significativa.

Sobre o uso de crédito, 51,52% dos estudantes de Ciências Contábeis que não cursaram Finanças Pessoais responderam: “Uso algumas linhas de crédito, mas no mês seguinte coloco a vida em ordem”; 37,22% dos estudantes de outros cursos de graduação que não cursaram Finanças Pessoais também responderam: “Uso algumas linhas de crédito, mas no mês seguinte coloco a vida em ordem”.

Sobre a quantidade de cartões de crédito utilizada, 45,45% dos estudantes de Ciências Contábeis que não cursaram Finanças Pessoais responderam que possuem e utilizam “um” cartão de crédito; 46,39% dos estudantes de outros cursos de graduação que não cursaram Finanças Pessoais responderam que possuem e utilizam “um” cartão de crédito.

Sobre possuir faturas vencidas no cartão de crédito, 66,67% dos estudantes de Ciências Contábeis que não cursaram Finanças Pessoais responderam: “Não, pago sempre o total da fatura do meu cartão de crédito”; 60,89% dos estudantes de outros cursos de graduação que não cursaram Finanças Pessoais responderam: “Não, pago sempre o total da fatura do meu cartão de crédito”.

Sobre o hábito de poupar, 48,48% dos estudantes de Ciências Contábeis que não cursaram Finanças Pessoais responderam que poupam mensalmente uma quantia; 41,88% dos estudantes de outros cursos de graduação que não cursaram Finanças Pessoais responderam que poupam somente quando sobra dinheiro.

Sobre o destino dado ao dinheiro recebido, 63,64% dos estudantes de Ciências Contábeis que não cursaram Finanças Pessoais responderam que pagam as contas e vivem o resto do mês com o que sobrou sem se endividarem; 60,09% dos estudantes de outros cursos de graduação que ainda não cursaram Finanças Pessoais responderam também que pagam as contas e vivem o resto do mês com o que sobrou sem se endividarem.

Sobre a futura aposentadoria, 75,76% dos estudantes de Ciências Contábeis que não cursaram Finanças Pessoais responderam que não pensam nisto ainda; 77,35% dos estudantes dos demais cursos de graduação que ainda não cursaram Finanças Pessoais responderam também que não pensaram nisto ainda.

De acordo com Helfeld (2006, p.70), contratar um plano de previdência privada é muito positivo, porém a escolha dos seus administradores é fundamental para uma aposentadoria bem-sucedida:

Essa intensa campanha publicitária em torno da previdência privada é muito saudável no sentido de despertar a população para a importância de poupar e de investir, visando o longo prazo. Em princípio, sou bastante favorável a esse tipo de investimento. Ele cria uma disciplina que será muito bem recompensada. Mas é importante que o consumidor escolha bem os administradores de sua previdência. Procure instituições sólidas, evite pagar taxas de administração elevadas e diversifique, isto é, não concentre seus investimentos em apenas um administrador.

Sobre estar pagando algum empréstimo, 81,82% dos estudantes de Ciências Contábeis que não cursaram Finanças Pessoais responderam que não estão pagando empréstimos; 90,53% dos estudantes dos demais cursos de graduação que não cursaram Finanças Pessoais responderam que não estão pagando empréstimos.

Com respeito ao Objetivo Específico de nº 4, houve diferença significativa entre os estudantes de Ciências Contábeis e de outros cursos de graduação no quesito “Sobre estudar Finanças Pessoais”: a proporção de estudantes que tiveram afinidade com a disciplina e achavam esse assunto importante a todas as carreiras profissionais é maior entre os estudantes

do curso de Ciências Contábeis (17,39%). Vale ressaltar que 94,36% dos estudantes que não são de Ciências Contábeis responderam “Nunca cursei a disciplina Finanças Pessoais, mas gostaria de cursá-la na graduação”.

Entre todos os alunos que cursaram Finanças Pessoais, 36,842% responderam que “gostariam que a disciplina Finanças Pessoais fosse ministrada em todos os cursos de graduação, como obrigatória, pois todos somos consumidores, potenciais investidores, futuros aposentados e desejamos prosperar.” Entre todos os alunos que não cursaram Finanças Pessoais, 74,893% responderam que “gostariam que a disciplina Finanças Pessoais fosse ministrada a todos os cursos de graduação, mas como eletiva”. A porcentagem de estudantes que querem a disciplina Finanças Pessoais como obrigatória é maior quando o estudante já a cursou; e a porcentagem é menor para a oferta como eletiva.

Houve diferença significativa entre os estudantes de Ciências Contábeis e de outros cursos sobre a “importância que a disciplina Finanças Pessoais seja ministrada em todos os cursos de graduação”, ou seja, a porcentagem de estudantes que querem a disciplina como obrigatória é maior (43,48%) quando o estudante cursa Ciências Contábeis, e a porcentagem é menor para oferecer como eletiva (50,00% em contraposição a 74,57% dos estudantes dos demais cursos de graduação que entendem que Finanças Pessoais deveria ser oferecida a todos os cursos de graduação como eletiva).

Com respeito ao Objetivo Específico de nº 5, quanto à necessidade da oferta da disciplina Finanças Pessoais, mesmo na condição de eletiva, a todas as carreiras acadêmicas, colheu-se o seguinte resultado:

- os estudantes que não cursaram a disciplina Finanças Pessoais tendem a ter conhecimento “baixo” e “razoável”. Já os que a cursaram tendem a ter conhecimento “bom” e “satisfatório”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne às Questões Investigativas, a primeira delas é: “Quais diferenças podemos aferir entre os hábitos financeiros dos estudantes de Ciências Contábeis antes e depois de cursarem a disciplina Finanças Pessoais?”. A partir dos resultados obtidos neste estudo, pôde-se concluir que mais da metade dos estudantes de Ciências Contábeis, que já cursaram Finanças Pessoais, progrediram positivamente nos quesitos “organização financeira”, “pesquisa de preços/planejamento de compras” e “hábito de poupar dinheiro”, indicativos claros de que o conteúdo curricular da disciplina em questão influenciou os hábitos financeiros dos estudantes nestes quesitos, em comparação aos hábitos financeiros anteriores ao curso. Com respeito à segunda Questão Investigativa: “Como são os hábitos dos estudantes de Ciências Contábeis que já cursaram a disciplina Finanças Pessoais em comparação aos hábitos financeiros dos estudantes de Ciências Contábeis que ainda não a cursaram?”, não foram observadas diferenças significativas entre os hábitos financeiros dos estudantes de Ciências Contábeis que já cursaram a disciplina Finanças Pessoais e dos que ainda não a cursaram. Os estudantes de Ciências Contábeis estudam várias disciplinas ligadas a cálculo; por exemplo, no segundo período, cursam Matemática Financeira, o que já permite que o estudante tenha noções bem fundamentadas de juros simples e compostos, taxas, descontos simples e compostos, rendas certas, sistemas de amortização de empréstimos etc. Um estudante de Ciências Contábeis, mesmo que ainda não tenha cursado Finanças Pessoais, já tem uma boa base de conhecimento financeiro. Quanto à terceira Questão Investigativa: “Como são os hábitos financeiros dos estudantes dos demais cursos de graduação, que nunca cursaram Finanças Pessoais, em contraposição aos hábitos financeiros de TODOS os estudantes que já cursaram essa disciplina?”, diante dos resultados obtidos neste estudo, é possível concluir que o conteúdo curricular da disciplina Finanças Pessoais é o diferencial nas mudanças de hábitos financeiros, independentemente do curso de graduação do estu-

dante. A maior parte dos estudantes que não cursaram Finanças Pessoais algumas vezes já organizou suas finanças, mas atualmente não a organiza; mas a 214 maioria dos estudantes que já cursou Finanças Pessoais sempre organiza suas finanças. A proporção de estudantes que não pensaram em aposentadoria tende a ser maior quando o estudante não cursou Finanças Pessoais. A porcentagem de estudantes que não possuíam empréstimos é maior para os estudantes de outros cursos que já cursaram Finanças Pessoais, em comparação com os estudantes de Ciências Contábeis que também a cursaram. É possível concluir que os hábitos financeiros de um profissional que não seja da área gerencial podem ser influenciados por conteúdos de Educação Financeira e/ou Finanças Pessoais. A quarta Questão Investigativa é: “Qual seria o interesse dos estudantes de graduação da UFRJ na expansão da oferta da disciplina Finanças Pessoais a todas as grades curriculares dos cursos de graduação?”. O interesse pela oferta desta disciplina a todas as carreiras de graduação da UFRJ é maior entre os estudantes de Ciências Contábeis que já a cursaram e que tiveram afinidade com ela; e a quase unanimidade dos estudantes dos demais cursos de graduação que nunca cursaram Finanças Pessoais apresentou interesse em cursá-la na graduação. Esse dado demonstra a conscientização da importância da disciplina para a organização e planejamento das finanças dos futuros profissionais. A universidade entrega anualmente à sociedade profissionais de diversas áreas; nem todos sairão dela bons entendedores de finanças, mas todos serão economicamente ativos após formados. Uma boa formação profissional pode render bons salários, mas o conhecimento financeiro é um facilitador na boa administração e investimento dos ganhos advindos das profissões escolhidas. Por exemplo, observou-se nesta pesquisa uma proporção maior de estudantes que responderam corretamente questões sobre investimentos, juros, valor do dinheiro no tempo, entre os estudantes que cursaram Finanças Pessoais, indicando um nível maior de conhecimentos financeiros, que contribuirá positivamente para a prosperidade financeira desses futuros profissionais. O interesse pela disciplina procede, diante dos dados

da pesquisa. A quinta Questão Investigativa é: “Quão necessário seria a oferta da disciplina Finanças Pessoais, mesmo na condição de optativa, a todas as carreiras acadêmicas?”. Dados da pesquisa demonstraram que os estudantes que não cursaram Finanças Pessoais tendem a ter um conhecimento financeiro baixo e razoável. Esses resultados demonstram a necessidade, sim, da ministração da disciplina Finanças Pessoais a todos os estudantes de todos os cursos de graduação. Diante do baixo conhecimento sobre finanças dos estudantes de outros 215 cursos de graduação, faz-se necessário um chamamento ao corpo discente da universidade para que cursem a disciplina antes da formatura. Um curso de Finanças Pessoais para estudantes de cursos de graduação que não são da área gerencial seria uma forma compensá-los pela falta de informações nessa área em suas carreiras acadêmicas. Com base nos resultados desta pesquisa, prosseguiu-se em responder ao problema da pesquisa: “A disciplina Finanças Pessoais do curso de graduação em Ciências Contábeis, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, influencia os hábitos financeiros dos estudantes deste curso?”. De acordo com dados desta pesquisa, a disciplina Finanças Pessoais influencia os hábitos financeiros dos estudantes (de Ciências Contábeis e de outros cursos de graduação que já cursaram a disciplina) nos quesitos “organização das finanças”, “planejamento da futura aposentadoria”, “hábito de poupar dinheiro” e “pesquisar preços”. A disciplina Finanças Pessoais influenciou os hábitos financeiros dos estudantes de outros cursos de graduação no quesito “crédito”, pois a maior porcentagem de estudantes que não possuíam empréstimos era de outros cursos. Pode-se afirmar que a hipótese “Os hábitos financeiros dos estudantes do curso de Ciências Contábeis sofrem influência após cursarem a disciplina de Finanças Pessoais” foi confirmada nos quesitos “organização financeira”, “hábito de poupar dinheiro”, “pesquisar preços” e “planejamento da futura aposentadoria”, de acordo com os dados desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGRESTI, A. **Categorical analysis**. New York: John Wiley, 2002.

APPLE, M. W. **Currículo e poder**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v.14, n.2, jul/dez, p. 45-57, 1989.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo** [recursos eletrônico] 3ª ed. – Dados eletrônicos – Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELLONI, I. **Avaliação da universidade**: por uma proposta de avaliação consequente e compromissada política e cientificamente. In: VIEIRA, Sofia Lerche, et al. **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

CERBASI, G. **Como organizar sua vida financeira** [recurso eletrônico], 1ª ed., Rio de Janeiro: sextante, 2015.

DOMINGOS, R. **Terapia financeira**: realize seus sonhos com educação financeira. São Paulo: DSOP Educação Financeira, 2012.

DOMINGOS, R. **Saiba a diferença entre Educação Financeira e Finanças Pessoais**. Cloud Coaching, São Paulo – SP, 10/09/2019.

DOMINGOS, R.; MARION, J. C. **Terapia Financeira**: realize seus sonhos com educação financeira. São Paulo: DSOP Educação Financeira, 2010. (Prefácio, Pós-fácio/Prefácio).

EFRON, B.; TIBSHIRANI, R.J. **An Introduction to the Bootstrap**. Chapman and Hall, New York. 1993

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa** – 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** – 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

HALFELD, M. **Investimentos**: como administrar melhor seu dinheiro. 1ª ed. – São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2001.

_____. **Investimentos**: como administrar melhor seu dinheiro. 3ª ed. – São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2006.

HOPE, A. **A simplified Monte Carlo significance test procedure**. [s.l.] John Wiley, 1968.

KIYOSAKI, R. T.; LECHTER, S. L. **Pai Rico, pai pobre**: o que os ricos ensinam a seus filhos sobre dinheiro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOURENÇO, R. L.; SAUERBRONN, F. F. Revistando possibilidades epistemológicas em contabilidade gerencial: em busca de contribuições de abordagens interpretativas e críticas no Brasil. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, Florianópolis, v. 13, n. 28, p. 99-122, jun. 2016.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.002

USO DIDÁTICO E INTERDISCIPLINAR DA CARTOGRAFIA SOCIAL NO PROJETO DE VIDA MEDIADO PELO MY MAPS¹

Thales Chinchio Neves²
Vilmar Florêncio Barbosa³

RESUMO

O Projeto de Vida (PV) foi introduzido no Novo Ensino Médio (NEM) de forma genérica e sem a devida formação docente. A Cartografia Social (CS) surge como instrumento eficaz para a elaboração coletiva do PV, especialmente quando mediada pelo My Maps e estruturada de maneira interdisciplinar. Este estudo relata uma experiência didática com 29 estudantes da 2ª série do ensino médio regular em uma escola pública situada em região periférica e rural de Roraima, durante o 3º bimestre de 2024. A Pesquisa-Ação, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético de Karel Kosik, utilizou mapas coletivos criados no My Maps pelos próprios estudantes para explorar estratégias e demandas na construção dos projetos de vida. Os resultados indicam que, embora os estudantes tenham enfrentado dificuldades iniciais com o uso da ferramenta e a organização das ideias em mapas, esses desafios estimularam reflexões críticas sobre os recursos necessários para efetivar seus projetos de vida, sejam eles individuais ou coletivos. O trabalho interdisciplinar entre Geo-

- 1 Esta pesquisa foi elaborada no Programa de Ensino de Geografia (PROFGEO) e aplicada na Escola Estadual Barbosa de Alencar, situada em área rural do município do Cantá, Roraima.
- 2 Mestrando do Programa de Ensino de Geografia (PROFGEO) da Universidade Estadual de Roraima (UERR)- RR, estudos@thalesneves.com.br;
- 3 Mestrando do Programa de Ensino de Geografia (PROFGEO) da Universidade Estadual de Roraima (UERR)- RR, prof.vilmar.barbosa@gmail.com;

grafia e PV mostrou-se significativo para o ensino-aprendizagem, conectando conceitos teóricos geográficos à realidade dos estudantes e promovendo o empoderamento social. Conclui-se que a CS é uma metodologia eficaz para o planejamento e a mobilização social, enquanto o My Maps potencializa sua aplicação gráfica e a Geografia fornece a base para uma leitura socioespacial mais aprofundada.

Palavras-chave: Cartografia Social, Projeto de Vida, My Maps, Geografia, Interdisciplinar.

INTRODUÇÃO

Pensar o que se quer da vida é uma tarefa desafiadora, mais ainda quando se é jovem e inexperiente. Lidar com novas cobranças, mudanças hormonais, desempenhar novos papéis, tudo isso enquanto a vida acontece, sem esperar ou explicar. Pode, ainda, ser limitada ou facilitada diante da realidade socioespacial do sujeito que escolhe. Isto posto, toda iniciativa voltada a orientação da próxima geração é válida e merece ser estudada.

Neste relato, procurou-se trabalhar o Projeto de Vida (PV) dos estudantes não como prática individual, isolada, utilitarista, mas sim radical e coletiva em sua essência. A Geografia, aqui, foi instrumentalizada à serviço deste objetivo, pois, de que vale este componente curricular se não for possível aplicar a realidade material na qual se está inserido? Este artigo tem como objetivo apresentar a aplicação de uma sequência didática interdisciplinar fundamentada no conhecimento geográfico e na reflexão crítica.

A implantação desta temática no âmbito do Novo Ensino Médio (NEM) expôs contradições presentes no espaço escolar, que, apesar dos desafios consideráveis e interesses ocultos, abre caminho para o surgimento de novas conexões e práticas pedagógicas.

Nas atividades realizadas, buscou-se desenvolver as habilidades e competências estabelecidas no Documento Curricular de Roraima (DCRR) para a área da Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente a Geografia, com seleção de conteúdos pautados na construção de uma prática pedagógica inovadora e voltada para a formação integral do aluno.

O planejamento desta sequência teve como base o referencial teórico do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e utilizou a Cartografia Social (CS), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e o conceito de redes geográficas como instrumentos metodológicos. A análise dos resultados da aplicação desta sequência didática foi realizada pelo método

autoetnográfica que considera a experiência imediata do pesquisador como parte do produto da pesquisa.

Percebeu-se que a Cartografia Social, aliada ao uso do My Maps, não só favoreceu a alfabetização cartográfica, mas também estimulou o protagonismo dos estudantes e seu empoderamento social no ambiente escolar. A avaliação foi realizada por meio de autoavaliações e da observação da participação dos alunos nas atividades propostas.

MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E O ESPAÇO GEOGRÁFICO

De acordo com Kosik (1989), o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) configura-se como um método que busca compreender a realidade social em sua totalidade concreta, histórica e contraditória. Esse método inicia-se pela análise minuciosa dos elementos materiais que compõem a sociedade, articulando suas formas de desenvolvimento e identificando a coerência interna entre elas. Sem essa reflexão crítica, o estudante corre o risco de construir seu Projeto de Vida (PV) com base em uma visão distorcida da realidade.

Kosik destaca que a compreensão dialética da realidade social exige o reconhecimento da unidade dinâmica entre a infraestrutura — que compreende a base econômica — e a superestrutura, que engloba as instituições políticas, jurídicas e culturais.

Ao transpor essa perspectiva para a docência em Geografia, percebe-se um alinhamento com o conceito de Espaço Geográfico elaborado por Milton Santos (2012), para quem o espaço é resultado da interação inseparável entre os sistemas de objetos (aspectos físicos e materiais) e os sistemas de ações (práticas sociais e culturais). Esses sistemas, que constituem a base material e imaterial da vida social, são fundamentais para qualquer forma de construção, incluindo os projetos pessoais dos estudantes.

CARTOGRAFIA SOCIAL E EMPODERAMENTO

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1999), a cartografia é um campo do conhecimento que combina técnicas tanto científicas quanto artísticas para elaborar representações gráficas, como mapas e cartas, que retratam aspectos físicos ou simbólicos da superfície terrestre. Ao longo da história, conforme destaca Neves (2022), a cartografia firmou-se como um instrumento poderoso de dominação social. As elites, conscientes do potencial dos mapas, passaram a controlar sua produção para, a partir do registro gráfico do espaço geográfico, exercer o poder sobre os territórios e legitimar a manutenção do controle social. Diante disso, cabe refletir criticamente sobre qual tipo de cartografia está sendo ensinada no ambiente escolar, especialmente se considerarmos essa dimensão política.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) situa o ensino de cartografia no eixo “Formas de representação e pensamento espacial”, fundamentando-se no espaço cartesiano e em métodos técnicos de representação. As habilidades propostas neste documento enfatizam os procedimentos para construir mapas, ou seja, o “como” fazer, em detrimento de uma abordagem crítica que explore o “quem” produz esses mapas e quais interesses estão envolvidos.

Girardi (2021, p. 79) alerta que “não discutir quem mapeia leva à ideia de neutralidade, base fundamental da força retórica da cartografia hegemônica: substituir o real, representar o que já está no real”. Assim, ao ignorar o sujeito que está por trás da construção dos mapas, tende-se a naturalizar concepções particulares do mundo e a reproduzir, no contexto escolar, uma cartografia que se apresenta como objetiva e incontestável, em vez de fomentar uma cartografia crítica, consciente de seu papel e das intenções envolvidas na representação do espaço.

Contrapondo-se a essa visão hegemônica, a Cartografia Social (CS) configura-se como uma produção coletiva e horizontal, com o propósito de promover o empoderamento social. Conforme Gomes (2017), a CS é

um processo criativo e autônomo, resultado da socialização das experiências e pode se valer de diversas tecnologias. No âmbito escolar, Girardi (2021) reforça que a Cartografia Social deve ser contextualizada para efetivamente contribuir tanto para a alfabetização cartográfica dos estudantes quanto para seu empoderamento social.

REDES E CAPITAL SOCIAL

Conforme Dias (2020), o conceito de redes geográficas refere-se a um conjunto de locais interconectados por fluxos, que podem ser tanto materiais quanto imateriais, articulando assim a relação entre espaço e sociedade. Essas redes possuem múltiplas dimensões, abrangendo elementos organizacionais, temporais e espaciais. A partir dessa perspectiva, entende-se que quanto maior o número de conexões dirigidas a um indivíduo, maior a sua capacidade de influenciar e transformar a realidade do espaço geográfico.

No entanto, essa circulação não é alimentada exclusivamente pelo poder econômico, uma vez que existem territórios que, mesmo dispondo de recursos financeiros, permanecem inacessíveis a certas influências. Segundo Bordieu (2011), há um tipo de capital, denominado capital cultural, que é difícil de adquirir e muitas vezes herdado, o qual viabiliza o acesso a essas redes.

Os agentes sociais mobilizam seu capital cultural — que engloba educação, habilidades e códigos culturais — para se posicionar, consolidar sua influência e exercer poder dentro das redes geográficas. Dessa maneira, essas redes revelam as desigualdades e distinções sociais, pois o capital cultural determina o acesso, a mobilidade e a capacidade de influência dos indivíduos dentro da estrutura espacial.

Na ausência da construção de redes geográficas que ofereçam suporte social, a implementação do planejamento de vida torna-se mais difícil. Assim, o desenvolvimento de Projetos de Vida coletivos, nos quais os recursos limitados e as conexões dos estudantes são compartilhados,

pode constituir uma estratégia efetiva para superar a falta de capital cultural.

PV, GEOGRAFIA E NEM

O Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece que o Ensino Médio tem como finalidades aprofundar e consolidar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania; promover o aprimoramento como indivíduos éticos, autônomos e capazes de pensamento crítico; e habilitá-los a compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, articulando teoria e prática.

Com o intuito de ampliar o atendimento à juventude brasileira, a LDB foi modificada em 2017 pela Lei nº 13.415/2017, que, entre outras mudanças, introduziu no currículo o componente curricular Projeto de Vida (PV), cujo propósito é orientar a formação dos estudantes nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Paralelamente, houve uma redução no número de disciplinas nas Ciências Humanas, incluindo a Geografia. Em decorrência, o Ministério da Educação (MEC) transferiu para as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) a incumbência de elaborar e inserir o PV na grade curricular (BRASIL, 2018). Essa alteração levou professores de Geografia a assumirem o ensino de disciplinas com as quais não tinham familiaridade, como o próprio PV, as disciplinas optativas e os itinerários formativos.

No período entre 2000 e 2004, as Secretarias Estaduais de Educação desenvolveram seus Currículos Educacionais, nos quais o Projeto de Vida é unanimemente reconhecido como fundamental para o desenvolvimento do autoconhecimento e para o planejamento do futuro dos estudantes. O PV é concebido como um campo interdisciplinar que deve estabelecer conexões com outras disciplinas, além de exigir o uso de metodologias ativas e a formação inicial e continuada dos professores responsáveis.

Apesar da recomendação do MEC para que os currículos fossem adaptados conforme as especificidades e necessidades regionais, os documentos das Secretarias mantiveram um discurso homogêneo, sem detalhar o tipo de sujeito a ser formado, limitando-se a menções genéricas sobre o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e consciência crítica dos estudantes.

Ressalta-se que as alterações promovidas na LDB em 2017 não foram precedidas de um amplo debate social, o que gerou críticas e oposição por parte de diversos grupos e pesquisadores. Essa mobilização resultou posteriormente em modificações legislativas, que culminaram na aprovação da Lei nº 14.945/2024. O Quadro 1 apresenta as principais mudanças introduzidas por essa nova legislação em relação à anterior.

Visando ampliar o atendimento à juventude brasileira, em 2017 a LDB foi modificada pela Lei nº 13.415/2017, que introduziu no currículo escolar o componente Projeto de Vida (PV), com o objetivo de formar os estudantes nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Simultaneamente, ocorreram reduções nas disciplinas das Ciências Humanas, incluindo a Geografia. Como consequência, o Ministério da Educação (MEC) responsabilizou as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) pela elaboração e inclusão desse novo componente na grade curricular (BRASIL, 2018). Dessa forma, professores de Geografia passaram a lecionar disciplinas com as quais não estavam familiarizados, como o PV, as disciplinas optativas e os itinerários formativos.

Entre 2000 e 2004, as SEE desenvolveram seus Currículos Educacionais e, no que se refere ao PV, todas as Secretarias enfatizam a importância do autoconhecimento e do planejamento do futuro, concebem o PV como um campo interdisciplinar e destacam a necessidade de articular essa disciplina com outras áreas do conhecimento. Também recomendam o uso de metodologias ativas e ressaltam a importância da formação inicial e continuada dos professores dessa disciplina.

Apesar disso, observa-se um discurso semelhante em todos os documentos, mesmo com a recomendação do MEC para que os currículos

fossem adaptados às especificidades regionais. Também é notável a ausência de um direcionamento claro sobre o tipo de sujeito a ser formado, limitando-se a referências genéricas sobre o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e consciência crítica dos estudantes.

Importante destacar que as modificações na LDB não contaram com amplo debate social, motivo pelo qual surgiram críticas de diversos grupos e estudiosos contrários às mudanças abruptas. Essa pressão política acarretou alterações que resultaram na aprovação da Lei nº 14.945/2024, cujas principais mudanças em relação à legislação anterior são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Mudanças da Lei nº 13.415/2017 para a Lei nº 14.945/2024

Aspecto	Lei nº 13.415/2017	Lei nº 14.945/2024
Carga horária	Formação Geral Básica (FGB): 1.800 horas	FGB: 2.400 horas
	Itinerários formativos: 1.200 horas	Itinerários formativos: 600 horas (conforme aumenta a ênfase na formação geral)
Disciplinas obrigatórias	Português e Matemática	Português, Inglês, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia); Espanhol passa a ser opcional
Itinerários formativos	Modelo de flexibilização: cada rede/estabelecimento definia a oferta sem exigência mínima clara	Obrigatoriedade de oferta de, pelo menos, dois itinerários formativos por escola (exceto nas que oferecem ensino técnico), visando evitar a pulverização dos conteúdos
Ensino técnico	Os itinerários técnicos eram ofertados com uma carga horária específica (geralmente 1.200 horas totais)	Para o ensino técnico, a carga horária da FGB passa para 2.100 horas (com até 300 horas destinadas aos conteúdos técnicos), mantendo até 1.200 horas para o itinerário técnico
Avaliação (ENEM)	A prova do ENEM era baseada na BNCC e contemplava os conteúdos da FGB, sem considerar os itinerários	Mantém-se o exame com foco na FGB, assegurando isonomia e não avaliando os itinerários formativos, mesmo diante de propostas de flexibilização

Aspecto	Lei nº 13.415/2017	Lei nº 14.945/2024
Flexibilidade curricular	Proposta de um ensino médio mais flexível, com maior autonomia para as redes definirem itinerários diversos	O novo texto torna o ensino médio “menos flexível” ao priorizar uma formação geral básica mais robusta e integrada, limitando a amplitude dos itinerários

Fonte: Elaboração do Autor (2025)

Conforme pode ser observado no Quadro 1, a sociedade conquistou uma vitória significativa ao restabelecer a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) e ao retomar a obrigatoriedade das disciplinas supridas, ainda que a ênfase tecnicista na educação tenha se mantido, privilegiando os itinerários formativos. Embora nenhuma das legislações mencione explicitamente a carga horária do Projeto de Vida (PV), ambas reforçam a importância da formação integral do estudante e reconhecem o PV como um componente transversal do currículo. Na prática, cabe às secretarias estaduais de educação a definição da carga horária dessa disciplina.

Em Roraima, após a implementação da Lei nº 13.415/2017, o PV tinha uma carga horária semanal de uma hora para o 9º ano e duas horas para a 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. Contudo, com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, o PV foi restringido a apenas uma hora semanal no 9º ano, sendo excluído do currículo do Ensino Médio.

METODOLOGIA

A orientação metodológica deste artigo é baseada na sequência didática proposta por Neves (2025), na qual o autor utiliza o My Maps como metodologia ativa na construção de projetos de vida coletivos tendo como base o componente curricular da Geografia e PV. Trata-se de um relato autoetnográfico, de base qualitativa, no qual o pesquisador narra sua experiência em sala de aula.

A autoetnografia (AE) valoriza a participação ativa do pesquisador tanto na definição do objeto quanto na condução do processo investigativo, utilizando recursos como memória, escrita autobiográfica e relatos

de vida, além de reconhecer a importância dos aspectos relacionais que emergem durante a pesquisa (SANTOS, 2017).

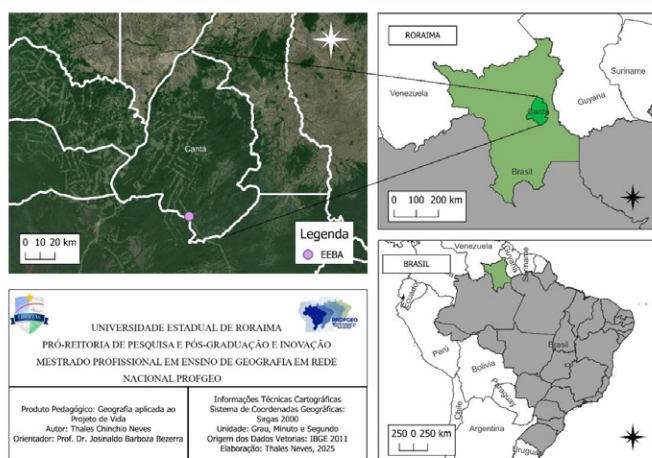
Sob a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a narrativa autoetnográfica é compreendida como a expressão do sujeito situada e mediada pela totalidade social, possibilitando a historicização da experiência individual e sua inserção em contextos mais amplos referentes à classe social, ao trabalho, às relações de poder e às ideologias que permeiam a realidade.

Considerando que a formação integral do estudante é um processo complexo, torna-se necessário promover a interdisciplinaridade no ambiente escolar. Thiesen (2008) destaca que tal abordagem surge para superar a fragmentação e especialização excessiva do saber, posicionando o Materialismo Histórico-Dialético como método eficaz para compreender a realidade de forma holística e facilitar a prática interdisciplinar. Segundo o autor, “o materialismo histórico e dialético solucionou parcialmente a fragmentação do conhecimento ao estabelecer a historicidade e as leis do movimento dialético da realidade como fundamentos para todas as ciências” (THIESEN, 2008, p. 546).

LOCAL DA INTERVENÇÃO

A pesquisa ocorreu em 2024 na Escola Estadual Barbosa de Alencar (EEBA). Situada na Vila São José – último distrito urbano do município de Cantá (RR) – trata-se de escola rural de pequeno porte, inaugurada em 2003 e construída à frente da BR-432. Como pode ser observado na Figura 1, o município de Cantá apresenta, de modo geral, baixa antropização da paisagem, o que indica a predominância de áreas rurais e atividades ligadas ao campo.

Figura 1 – Mapa de localização da Escola Estadual Barbosa de Alencar



Fonte: Thales Neves, 2025.

A escola atende alunos da região, incluindo 10 vicinais (estradas de terra ligadas a rodovia)(Figura 2). Esse cenário afeta diretamente a forma como os estudantes se relacionam com o ambiente escolar, pois, frequentemente, as oportunidades de trabalho e a situação financeira das famílias exigem que os jovens contribuam para a subsistência ou complementação da renda familiar.

Figura 2 – Mapa das Vicinais atendidas pela EEBA



Fonte: Thales Neves, 2025.



As figuras 1 e 2 ilustram o contexto regional que envolve a escola, destacando aspectos relevantes para a compreensão do objeto estudado.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Em relação a sequência didática, são atividades planejadas para o 3º bimestre das disciplinas de Geografia e Projeto de Vida, abrangendo um total de 16 aulas, divididas igualmente entre as duas disciplinas, realizadas nos meses de agosto e setembro de 2024. Em Roraima, cada aula possui duração de uma hora. A avaliação foi estruturada em três momentos: um terço da nota proveniente da avaliação entre pares, um terço da autoavaliação dos estudantes e o último terço da avaliação realizada pelo professor.

Quadro 2 - Plano de Aula bimestral

Aula	Atividade	Descrição
1	Roda de conversa (GEO)	Levantamento inicial do conceito de Região conhecido pelos alunos.
2	Trabalho artístico - Mapa do Brasil (PV)	Identificar a visão dos estudantes em relação a regionalização do país.
3	Pesquisa em mídia digital (GEO)	Investigar o conceito de Região no Blog www.thalesneves.com.br
4	Roda de conversa (PV)	Apresentar o resultado da pesquisa e correlacionar com a aula 2.
5	Apresentação do My Maps (GEO)	Mostrar para que serve e como utiliza a ferramenta.
6	Leituras espaciais mediada por TICs (PV)	Utilizar My Maps e Google Earth para dialogar com o projeto de vida
7 e 8	Produção de Mapa colaborativo via My Maps (GEO e PV)	Em trio, alunos identificam recursos humanos e materiais possivelmente úteis na construção do projeto de vida.
9	Análise da produção colaborativa (GEO)	Os trios avaliaram entre si as produções cartográficas
10	Roda de Conversa (PV)	Comparar as produções da sala e sugerir melhorias
11 e 12	Elaborar apresentação do trabalho (GEO e PV)	Utilizando TICs, os trios deverão desenvolver a apresentação dos resultados

Aula	Atividade	Descrição
13 e 14	Apresentação dos trabalhos (GEO e PV)	Cada trio deverá escolher outro trio para funcionar como banca avaliadora.
15	Discussão dos resultados gerais (GEO)	Avaliação conjunta da experiência e aprendizados desenvolvidos
16	Questionário de Autoavaliação (PV)	Aplicação de questionário autoavaliativo

Fonte: NEVES, Thales (2025)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos a sequência didática no retorno do recesso escolar. Como de costume, conversamos sobre as experiências dos estudantes durante essas duas semanas. Penso que a afetividade é o combustível do processo de ensino e aprendizagem; sem ele não há relação pedagógica construtiva. Vygotsky enfatizou que os processos afetivos e cognitivos não são separados, mas mutuamente interligados e que o afeto influencia diretamente as funções psicológicas superiores, obedecendo a uma relação inseparável entre emoção, pensamento e vontade (VYGOTSKY, 2017).

A maioria dos alunos reclamaram que não saíram da região por questões financeiras. Os poucos que viajaram foram até a capital, Boa Vista, ficar na casa de parentes. De maneira geral, a principal atividades destes jovens é gastar o tempo no celular, jogar bola e ajudar nos trabalhos em casa. Como apresentado na metodologia, a escola está situada numa região rural e a vila em si tem aspectos de Não-Lugar (AUGÉ, 1994), de simples passagem, na qual os moradores apresentam dificuldade de estabelecer vínculos, pois a maioria das necessidades não são sanadas ali e sim na capital que está a 150km.

A partir desse diálogo inicial, começamos a registrar as falas na lousa. Em seguida, organizamos em quatro categorias: elementos espaciais, sociais, emocionais, econômicos e políticos. Sem mencionar o conceito de Regionalização, provoqueei os estudantes a pensar o alcance espacial e temporal dessas características, isto é, até onde fazia sentido manter esses elementos no espaço geográfico.

Para efeito comparativo, resgatamos as experiências migratórias de todos ali presente, incluindo minha história pessoal. Na região onde a escola se encontra, os fluxos migratórios são constantes, motivados principalmente por questões financeiras.

Eu, sudestino, sou exemplo desta busca por melhores condições financeiras na região norte: só estou aqui, nesse momento da minha história, porque passei no concurso de professor de Geografia. Trabalhar esse componente curricular me permitiu refletir e compreender para além da teoria o significado do Brasil ter uma extensão territorial continental. Explicar para um nortista que nunca saiu da área rural a realidade da região metropolitana de São Paulo é tão difícil quanto conseguir explicar a imensidão territorial de Roraima para um paulista acostumado com o fenômeno da conurbação. Falar ou até mesmo apresentar recursos audiovisuais não é o suficiente.

Em outra aula, os alunos tiveram que, em grupo, produzir um mapa para representar as diferentes regiões do país segundo qualquer critério que fizesse sentido a eles. A única regra é que esse mapa deveria ser uma produção artística e o conteúdo identificável. Aqui meu objetivo foi estimular a criatividade destes jovens, pois percebo a dificuldade deles em exercer a liberdade intelectual e imaginar novos mundos. Na escola, o método tradicional, que é até hoje tão arraigado, debilita a capacidade criadora que nasce com cada um de nós. Vygotsky (2024) critica o método tradicional de ensino ao destacar como ele limita o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Para ele, a criatividade está intimamente ligada ao desenvolvimento intelectual mediado pelas interações sociais e culturais, as quais são negligenciadas pelo ensino tradicional, que privilegia a reprodução mecânica de conteúdos desvinculados da realidade do aluno.

O resultado superou minhas expectativas, pois alguns grupos realmente tentaram inovar na estética do mapa. Enquanto iam construindo coletivamente, aproveitei para resgatar alguns conceitos cartográficos e aprimorar a produção dos estudantes, sem comprometer a expressão artística. Ao final, fizemos uma roda de conversa para discutir a experiência

e compartilhar os resultados. Cartografia é um tema que mesmo professores experientes apresentam certa dificuldade de trabalhar em sala de aula, corroborando Girardi (2021). A experiência de começar a alfabetização cartográfica pela arte, de forma livre, demonstrou melhor resultado do que em momentos anteriores nos quais eu organizei a aprendizagem pela teoria utilizando métodos convencionais.

Após esta tarefa, utilizando os mesmos grupos do trabalho anterior, propus a pesquisa do conceito Região. Na escola onde atuo, não temos laboratório de informática, mas dispõe de alguns poucos tabletes que podem ser utilizados pelos estudantes. Quando esses dispositivos estão conectados à Internet, a capacidade de conexão e fluxo de dados limita drasticamente o que pode ser feito com esses aparelhos. A situação é ainda mais delicada quando se pensa em pedir para que façam a pesquisa em casa, pois a maioria não tem acesso a internet ou aos dispositivos para realizar a pesquisa, corroborando os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2024), que apontam o analfabetismo digital como particularmente agudo nas regiões rurais do Brasil, onde a falta de infraestrutura tecnológica, acesso restrito à internet e baixa capacitação digital geram alta exclusão digital.

Sugeri aos alunos que pesquisassem em artigos acadêmicos sobre o tema, por exemplo, inserindo termos no campo de pesquisa como “Conceito Região Artigo in:pdf”. Num primeiro momento, os alunos tiveram dificuldade com os termos acadêmicos. Salientei que era normal e esperado, pois a apropriação do vocabulário acadêmico vem da experiência de lidar com essas produções. Dei a sugestão de ler o todo para compreender o contexto e, assim, ajudar a decifrar as palavras menos usuais. Observando a relação desses jovens com a tecnologia, questiono se a teoria cunhada por Prensky (2001) sobre Nativos e Imigrantes Digitais tem lastro concreto na realidade. O fato de ter nascido depois das revoluções digitais não é garantia de compreensão “natural” do mundo digital, ainda mais depois do advento das redes sociais que restringiram o desenvolvimento dessa habilidade a passar o dedo para o lado na tela.

Ao final da pesquisa, retomamos a roda de conversa para que os estudantes apresentassem suas descobertas. Esse momento não se resumiu a uma mera exposição de definições, mas sim a um espaço de síntese onde as múltiplas concepções de “Região” – desde as clássicas da Geografia até as contemporâneas, que dialogam com cultura e identidade – foram confrontadas e amalgamadas. Através do relato de suas trajetórias de pesquisa, os estudantes revelaram como os conceitos teóricos ganharam materialidade em suas próprias percepções, demonstrando um movimento de internalização que transcendeu a aprendizagem passiva.

Posteriormente, os estudantes foram introduzidos à ferramenta digital My Maps, aprendendo a criar contas, configurar arquivos para construção coletiva dos mapas e a utilizar suas principais funcionalidades – procedimentos que favoreceram a apropriação das TIC no contexto da Geografia. Além desta ferramenta, apresentei também o Google Earth e fizemos algumas leituras espaciais com os estudantes. Com o auxílio da ferramenta e o olhar geográfico, foi possível extrair experiências dessas trajetórias que ao mesmo tempo encantava e incomodava. Tal incomodo surgia quando o mapa revelava as contradições sociais que atravessam a história deles. Por exemplo, um dos alunos havia migrado do Maranhão e, ao visitar sua antiga casa, pode observar do alto que sua casa humilde era separada apenas por uma rua de casas de luxo. Ele então disse “por uma rua, professor, eu não nasci melhor”.

Ensinado o básico dessas ferramentas, partimos para a construção coletiva dos seus projetos de vida. Discutimos, antes de reunir os grupos, se fazia sentido pensar o projeto de vida como prática individual. Surgiram argumentos que reproduziam o discurso meritocrático, que valoriza o esforço pessoal como única via para o sucesso, sem reconhecer as desigualdades estruturais que impactam a vida dos indivíduos. No entanto, ao refletir sobre a realidade social e o contexto coletivo desses jovens, concluímos que o projeto de vida necessariamente se constrói em diálogo com as relações sociais, culturais e comunitárias. Este dialogo permitiu introduzir

conceitos complexos do Materialismo Histórico Dialético (KOSIK, 1989), como Realidade, Práxis, Infraestrutura e Superestrutura.

Durante a construção dos mapas, a natureza colaborativa da ferramenta foi crucial, pois transformou a produção cartográfica em um processo dialógico. Cada camada adicionada, cada marcador posicionado por um estudante, enriqueceu a visão coletiva sobre o espaço geográfico, materializando a noção de que uma região é, também, um constructo social, composto por múltiplas camadas de significados e perspectivas que se sobrepõem ao mesmo espaço.

Do meu lugar de pesquisador-autoetnógrafo, observar esse processo de apropriação técnica foi revelador. A dificuldade inicial com a interface, seguida pela crescente autonomia e entusiasmo ao verem seus mapas tomando forma, ilustrou de modo tangível a superação de barreiras e a construção de uma geografia mais acessível e dinâmica. A ferramenta atuou como um mediador tecnológico que, longe de ser neutro, reconfigurou as interações do grupo com o conhecimento espacial, tema central da minha reflexão.

Ao invés de avaliar apenas no final do trabalho, adotei uma avaliação intermediária, composta pelos próprios discentes, na qual deveriam apreciar o mapa colaborativo em andamento e dar sugestões de melhoria e correções. Nesta aula, os jovens se reuniram em seus próprios grupos e acessaram seus mapas no tablete da escola. Na sequência, o dispositivo era trocado com outro grupo que deveria analisar o conteúdo e escrever numa folha a parte suas opiniões. A aula encerrou quando todos tomaram conhecimento dos trabalhos que estavam em andamento.

Foram instigados, então, a atribuir notas para os outros grupos. Deveriam levar em consideração a clareza das informações, a disposição das legendas, as pesquisas impressas no mapa e a estratégia adotada. Transpareceu, neste momento, a competição latente que havia entre alguns estudantes, com notas negativas e apontamentos depreciativos atribuídos entre si. Foi uma ótima oportunidade para trazer à tona estes problemas e problematizar tais questões que, inclusive, puderam ser observados na

dificuldade que alguns grupos estavam encontrando em pensar seus projetos de vida de maneira coletiva.

Após terminarem os mapas, havia chegado o momento de desenvolver uma apresentação mais aprofundada dos mapas. Sugeri algumas ferramentas, mas a maioria optou por utilizar a Inteligência Artificial. Como o foco do trabalho não era a construção da apresentação, permiti que eles experimentassem essas ferramentas. Para muitos ali era uma novidade, estavam empolgados, não vi problemas. Além do mais, os alunos fariam no celular e outras ferramentas são mais complicadas de serem utilizadas nesse dispositivo.

A avaliação dessa etapa consistiu numa banca eleita pelo grupo apresentador que deveria escolher outra equipe como avaliadores. A única restrição é que os grupos não poderiam ser repetidos. Utilizei esse método para aferir se a discussão realizada em torno da avaliação anterior - estimulando o trabalho colaborativo - havia dado frutos e também para motivar os alunos a não postergarem a apresentação dos trabalhos, já que ficar por último significava não ter poder de escolha em relação a quem avaliaria a produção. Em suma, foram bem mais gentis entre si, talvez nem tanto por solidariedade, mas por senso de autopreservação.

Por fim, discutimos a experiência e apliquei a autoavaliação. A fala mais presente se refere a complexidade em desenvolver o Projeto de Vida, isto é, a quantidade de variáveis envolvidas no processo e a necessidade do pensamento estratégico. Antes desta sequência didática, segundo os alunos, a escolha do que fazer estava assentada em ideias fantasiosas em relação a realidade. A partir das atividades, perceberam que construir um projeto de vida exige considerar fatores sociais, econômicos, culturais e pessoais, além de reconhecer as limitações e possibilidades de seu contexto.

Essa conscientização representa um avanço importante, especialmente em uma realidade rural marcada por desafios como o acesso restrito à tecnologia e a influência de métodos tradicionais de ensino. A experiência também mostrou a importância do diálogo coletivo, da

mediação afetiva e do uso de ferramentas que promovam a reflexão crítica e a criatividade. Esses aprendizados confirmam que o desenvolvimento do Projeto de Vida não é um processo linear ou individual, mas uma construção complexa que demanda acolhimento, estratégias e um olhar sensível às múltiplas dimensões que envolvem a vida desses jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo ressaltam a relevância do uso da Cartografia Social aliada às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC) como estratégias eficazes para fomentar a formação crítica e cartográfica dos estudantes da 2ª série do ensino médio.

Os resultados evidenciam que a Geografia, ao se articular com metodologias participativas e práticas coletivas de construção do conhecimento, pode contribuir significativamente para a construção do Projeto de Vida dos alunos, ampliando sua consciência espacial e crítica.

A sequência didática revelou a complexidade e a riqueza das experiências vividas pelos estudantes, evidenciando desafios próprios do contexto rural e das limitações materiais, como o acesso restrito à tecnologia e a influência de métodos tradicionais engessados.

Ao mesmo tempo, mostrou possibilidades concretas de superação dessas barreiras por meio de práticas criativas e colaborativas, que envolveram o uso de ferramentas digitais e a articulação entre teoria e vivência. A apropriação progressiva dos conceitos cartográficos, aliada à reflexão crítica sobre as realidades sociais e culturais, mostrou-se fundamental para ampliar o entendimento dos alunos sobre o espaço geográfico e seu papel na construção do projeto de vida coletivo.

Essa experiência confirma a importância da afetividade, do diálogo, e da mediação entre conhecimento e prática, ressaltando também a necessidade de uma pedagogia que reconheça e valorize as particularidades do ambiente escolar, ampliando as possibilidades de aprendizagem e transformação social.

Contudo, a persistência de visões individualistas em parte do grupo revela a complexidade do processo de internalização da práxis revolucionária, indicando que a transformação da consciência e das relações sociais demanda continuidade e múltiplas intervenções pedagógicas.

Além disso, o domínio do My Maps e a apropriação do conceito de região configuram-se como aquisições de capital cultural que potencializam o habitus dos estudantes, embora assimetrias na assimilação dessas competências possam reproduzir desigualdades simbólicas.

Destaca-se, por fim, que a Cartografia Social, enquanto prática coletiva e de fortalecimento das relações entre os sujeitos, tem papel imprescindível na educação geográfica contemporânea, mas seu potencial emancipatório depende da mediação crítica docente, que deve enfrentar as resistências inerentes ao contexto social.

Portanto, este estudo contribui para evidenciar que ensino e tecnologia, integrados a práticas dialógicas, são caminhos promissores para o desenvolvimento da consciência crítica e da alfabetização cartográfica, fundamentais para a formação cidadã e transformadora.

Apesar dos avanços observados, este trabalho apresenta limitações, especialmente no que diz respeito à infraestrutura tecnológica restrita, que dificultou o acesso contínuo e completo às ferramentas digitais por parte dos estudantes, impactando algumas etapas da sequência didática. Além disso, a impossibilidade de registros formais e sistemáticos durante o processo, como diários de campo ou gravações, pode ter limitado a profundidade da análise reflexiva.

Sugere-se que pesquisas futuras explorem estratégias para superar essas barreiras tecnológicas e incorporem métodos de documentação mais estruturados, o que pode contribuir para enriquecer o diálogo entre teoria e prática. Estudos que ampliem o número de participantes ou abranjam diferentes contextos rurais também seriam valiosos para aprofundar a compreensão das dinâmicas de ensino-aprendizagem em ambientes similares e potencializar as contribuições da autoetnografia para a educação.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papyrus, 1994. 111 p. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/322018/Marc+Aug%C3%A9+N%C3%A3o-lugares+%281%29.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

BORDIEU, Pierre. **A Distinção**: Crítica social do julgamento. 2º ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 fev. 2021.

DIAS, Leila Christina. REDE GEOGRÁFICA. **Geographia**, [S.L.], v. 22, n. 49, p. 1-6, 14 dez. 2020. Pro Reitoria de Pesquisa, Pos Graduacao e Inovacao - UFF. <http://dx.doi.org/10.22409/geographia2020.v22i49.a47614>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/47614>. Acesso em: 05 set. 2025.

GIRARDI, Gisele. Cartografias Sociais em diferentes contextos de aprendizagem. **Geographia Meridionalis**, v. 6, n. 1, 2021. p. 67-84. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/viewFile/20802/1375>. Acesso em: 11 de dez. 2021.

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 97-110, 2017. DOI: 10.46789/edugeo.v7i13.488. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/488>. Acesso em: 10 jun. 2021.

INSTITUTO PARA O ALFABETISMO FUNCIONAL. **Inaf 2024**: legado e futuro do alfabetismo funcional. Brasília: Instituto para o Alfabetismo Funcional, 2024. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/dados-inaf-2024.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Noções básicas de cartografia**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999. Disponível em: biblioteca.ibge.gov.br. Acesso em: 15 abr.2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

NEVES, Thales Chinchio. Construção coletiva do Projeto de Vida através da exploração regional utilizando o My Maps: Collective Construction of the Life Project through Regional Exploration using My Maps. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 8, p. 355-359, 2025. DOI: 10.21166/metapre.v8i.6396. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/6396>. Acesso em: 12 out. 2025.

NEVES, Thales Chinchio; GONÇALVES, Amanda Regina. PRÁTICA DA CARTOGRAFIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO. **Estudos Geográficos**: Revista Eletrônica de Geografia, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 489-508, 27 mar. 2023. UNESP - Universidade Estadual Paulista. <http://dx.doi.org/10.5016/estgeo.v20i3.16429>.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

SANTOS, Milton. **Por uma Nova Geografia**. 6ª edição. São Paulo: Edusp, 2012.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcso.2017.113972. Disponível em: <https://revistas.usp.br/plural/article/view/113972..> Acesso em: 29 jan. 2025.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782008000300010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **7 aulas de L.S. Vygotsky**. 1ª edição. Rio de Janeiro: e-pares, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **O essencial de Vygotski**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2024.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.003

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DANÇA NA ÁREA DAS LINGUAGENS EM DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS

Anderson José de Oliveira¹Wilson Alviano Júnior²

RESUMO

Objetivamos, no presente trabalho, realizar algumas discussões relacionadas a diferentes documentos curriculares que embasam a prática de professores de Educação Física vinculados à Educação Básica da cidade de Juiz de Fora - Minas Gerais. Trouxemos elementos constitutivos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), do currículo do estado de Minas Gerais (Currículo de Referência de Minas Gerais) e, por fim, do currículo da rede municipal da cidade de Juiz de Fora (Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora). Analisamos aproximações e distanciamentos que esses currículos, especificamente dentro do componente curricular Educação Física e da temática dança, possuem em relação à área das linguagens numa perspectiva pós-estruturalista. Usamos para fundamentar as discussões, que aqui nos propusemos, autores como Marcos Neira, Dermeval Saviani, Anderson de Oliveira e Nayara Salvador, dentre outros. Utilizamos, para isso, metodologia qualitativa e de caráter bibliográfico. Este trabalho faz parte de estudos realizados no doutorado em Educação do primeiro autor que esteve vincu-

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, andersonjfmngbr@gmail.com.

2 Orientador. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, wilson.alviano@ufjf.br

lado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Através das reflexões realizadas, foi possível perceber que existem alguns equívocos nas matrizes curriculares, acima referendadas, como o fato de situarem a Educação Física na área das linguagens e ao mesmo tempo imporem um aprendizado embasado em competências e habilidades.

Palavras-chave: Educação Física, Currículo, Linguagens.

INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

O presente artigo trata-se parte de uma pesquisa vinculada ao doutorado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e aprovada no comitê de ética da referida instituição. Um de seus autores levantou como a dança é trabalhada por diferentes professores de Educação Física das redes municipal, estadual e particular da cidade de Juiz de Fora. Dessa forma foram feitas descrições e análises relacionadas aos documentos curriculares que orientam a prática desses professores como a BNCC, o Currículo do Estado de Minas Gerais e o Currículo da cidade de Juiz de Fora.

Foram feitas considerações tendo em vista, principalmente, aproximações/distanciamentos que esses documentos curriculares, bem como a Educação Física e a dança dentro deles, possuem em relação à teorização sobre a área das linguagens dentro de uma perspectiva pós estruturalista.

Para o pós estruturalismo, na visão de Gramorelli e Neira (2016), a linguagem está em um constante processo de transformação não existindo um enfoque na correspondência entre signo e significado. O pós estruturalismo desconfia de definições filosóficas de verdade, sendo assim, a centralidade não está em saber se algo é verdadeiro ou não, mas sim no entendimento do porquê aquilo se tornou verdadeiro.

Para realizar análises a partir de uma perspectiva pós estruturalista da linguagem foi feito uso de uma abordagem qualitativa através de uma pesquisa bibliográfica. O método qualitativo segundo Mynayo (2014) tem como característica a empiria e a sistematização gradual de conhecimento indo em direção à uma compreensão da lógica que está presente no interior de um grupo ou do processo em estudo.

No que se refere a pesquisa bibliográfica ela tem por finalidade o aprimoramento e atualização do conhecimento através de investigação científica de trabalhos já publicados (Sousa; Oliveira e Alves, 2021).

Tendo em mãos esses instrumentos de pesquisa, foram realizadas, logo abaixo, discussões sobre diferentes documentos curriculares vinculados a distintas redes de ensino da cidade de Juiz de Fora.

BNCC – PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Começamos falando sobre a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A BNCC foi publicada em 2017, após um processo de construção que contou com duas versões provisórias antes da publicação da versão que foi homologada.

Depois da publicação da primeira versão do referido documento, houve a realização de uma consulta pública a diferentes pessoas e entidades ligadas à educação no Brasil e essas sugestões foram incorporadas na segunda versão da BNCC. No caso da Educação Física, havia uma equipe de 12 docentes para realizar esse trabalho. Na transição da segunda para a “terceira” versão, ficaram apenas dois docentes para a produção do documento que foi homologado em 2017. Nesta versão publicada, não houve essa construção “democrática” como aconteceu com a versão anterior.

Convém destacar, também, que a última versão se deu em meio a um golpe de estado que destituiu a então presidente Dilma Rousseff, que foi sucedida por Michel Temer sendo este sucedido por um antidemocrata nas eleições de 2018.

Segundo Oliveira (2020), na versão da BNCC aprovada no ano de 2017, as aprendizagens essenciais devem proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de 10 competências que são definidas como mobilização de valores, conhecimentos e atitudes, pleno exercício da cidadania e mundo do trabalho.

Na BNCC, as etapas de escolarização contêm componentes curriculares que estão dentro de áreas de conhecimento. Estas estão divididas em Linguagens (Educação Física, Língua Portuguesa, Arte, e Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza (Ciências); Ciências Humanas (Geografia e História);, Ensino Religioso. Como a pesquisa de doutorado que deu

origem ao presente texto está relacionada à prática de ensino de professores de Educação Física, que é um componente curricular dentro da área das linguagens, abordamos logo em seguida essa área na Base Curricular Nacional, no currículo do estado de Minas Gerais e também no currículo juizforano.

A ÁREA DAS LINGUAGENS NA BNCC, NO CURRÍCULO DE MINAS GERAIS E NO CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

Segundo a BNCC (Brasil, 2018) as atividades dos seres humanos acontecem em práticas sociais mediadas por distintas linguagens como a verbal, que acontece através da comunicação oral, visual motora (Libras) e escrita. Existe também a linguagem corporal, a visual, a sonora e a digital. Através dessas práticas, os indivíduos interagem entre eles próprios e também com outras pessoas se formando como sujeitos sociais. Nessas relações estão sobrepostos conhecimentos, atitudes, assim como valores éticos, morais e culturais³.

Os componentes curriculares da área de linguagem devem proporcionar aos alunos a participação em práticas desenvolvidas em diferentes linguagens, permitindo assim aumentar a sua possibilidade de expressão em manifestações linguísticas, corporais e artísticas bem como ampliar seus conhecimentos em relação a essas linguagens.

As linguagens, que anteriormente eram articuladas, assumem o status próprio de objetos de conhecimento escolar. É central que os alunos se apropriem das peculiaridades de cada linguagem sem que, no entanto, percam a visão da totalidade em que estão situados. É necessário que exista a compreensão, por parte dos discentes, de que as linguagens são

3 No Currículo de Minas Gerais além dos valores expostos estão também os valores estéticos. É destacado que a dimensão estética objetiva “possibilitar ao educando a sensibilização e a compreensão das práticas vivenciadas nas diversas áreas de linguagem, de modo que os sentimentos e os afetos se constituam em elementos organizadores de significados na visão de mundo.” (Minas Gerais, 2018, p. 205)

dinâmicas e que a totalidade das pessoas no mundo participam desse constante processo de transformação.

Dentro da BNCC, no Ensino Fundamental 1, os diferentes componentes curriculares tematizam diferentes práticas, em especial as vinculadas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas.

Essas práticas nos dois anos iniciais do ensino fundamental devem ter o foco da ação pedagógica voltado para o processo de alfabetização, porque ler e escrever faz com que os alunos aumentem suas possibilidades de construir conhecimento dentro dos componentes curriculares, devido ao fato de passarem a fazer parte da cultura letrada, participando assim com mais autonomia e protagonismo na vida em sociedade.

Pensando nesses dois últimos parágrafos convém destacar que o termo **tematizar**, dentro da conceituação que adotamos em nossas análises, está vinculado a abordagem de inúmeras possibilidades que podem surgir das leituras e interpretações da prática social de dada manifestação, pretendendo-se com ela, uma ampla compreensão da realidade em foco (Neira; Nunes, 2009).

Se adotamos essa conceituação, acima descrita, considerando o tematizar dentro da área das linguagens, torna-se complexo focar as atividades trabalhadas na Educação Física nos dois primeiros anos do fundamental para que seja atingida a alfabetização dos estudantes. Em que pese a relevância do processo de alfabetização, consideramos fundamental ampliar o repertório de conhecimentos apropriados para cada faixa etária, como as leituras do corpo que dança, leituras do corpo que brinca e assim por diante. Ou seja, o trajeto da criança dentro de outras linguagens diferentes daquela vinculadas à alfabetização dos estudantes. Essa centralidade na alfabetização contrasta com uma proposta de ensino embasada na área das linguagens no componente curricular Educação Física.

Segundo a BNCC, na segunda parte do ensino fundamental, as aprendizagens adquiridas nos componentes curriculares amplificam as práticas de linguagens adquiridas nos anos iniciais. O aprofundamento das práti-

cas de linguagens corporais, artística e linguísticas que são constituídas e constituem a vida em sociedade se dá pela diversificação dos contextos.

É necessário levar em conta o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área devido ao fato dos alunos possuírem mais capacidade de abstração. Tal característica não se encerra em si mesma, mas é uma maneira para a compreensão das formas de expressão e participação no mundo dando origem a práticas mais sistematizadas de criação de questionamentos, escolha, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões.

Na BNCC existem seis competências específicas para a área de linguagens. Essas competências também estão presentes no Currículo do Estado de Minas Gerais e no Currículo da cidade de Juiz de Fora. São elas:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018, p 65).

Sobre os currículos do estado de Minas Gerais e também da cidade de Juiz de Fora, eles seguem os pressupostos da área de linguagens que foram expostos anteriormente, tendo como referência a BNCC. Para além do que foi dito, o Currículo de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018) expõe que junto ao processo de alfabetização, a literatura, as artes e as práticas corporais formam um grupo de linguagens essenciais para a formação estética, sensível, ética e afetiva da criança. Sendo assim, é necessário associar os conhecimentos dos componentes curriculares que compõem essa área para que essa formação seja atingida. É dado destaque às vivências corporais como um elemento estruturador com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento da criança e seu vínculo com o processo de alfabetização.

Nos anos seguintes deverá existir, por parte dos docentes, o esforço para que seja ampliado o repertório de conhecimentos e vivências das diferentes práticas de linguagens tendo como ponto inicial a formalização dos elementos simbólicos pertencentes a ela.

Neste sentido, o que até então tinha sido prioritariamente conhecido a partir da vivência e da fruição começa a ser formalizado também a partir da dimensão cognitiva. A habilidade de associação entre símbolos, signos e significantes que com-

põem as diversas manifestações expressivas humanas deverá ser consolidada nesta etapa. (Minas Gerais, 2018, p. 206)

Na segunda parte do ensino fundamental o cerne deverá ser a compreensão dos sentidos e significados sociais e culturais de diferentes práticas de linguagens em conformidade com a responsabilidade de se usar a expressão e comunicação para promoção da paz e da prosperidade.

O aprofundamento em relação às regras e às formalidades das línguas que sustentam estas práticas, deverá ser objetivo formativo deste tempo de vivência escolar, pautado no entendimento de suas funções e necessidades. Desta forma, trabalharemos no sentido de formação cidadã, possibilitando que os estudantes ampliem suas capacidades e assumam suas responsabilidades como sujeitos sociais, partícipes de suas famílias, comunidades e demais espaços de construção coletiva. (Minas Gerais, 2018, p. 206)

No que se refere ao Currículo da cidade de Juiz de Fora (Juiz de Fora, 2020) é exposto, inicialmente, nesse documento, que ele está em consonância, no que se refere à área de linguagens, com a BNCC e também com o Currículo do Estado de Minas Gerais. O que é abordado, na parte que fala sobre a área de linguagens, está bem próximo do que foi colocado anteriormente, tanto na BNCC, quanto no currículo do estado de Minas Gerais. Então não serão feitas considerações específicas sobre essa matriz curricular.

EDUCAÇÃO FÍSICA E A DANÇA NA ÁREA DAS LINGUAGENS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Segundo a BNCC, nas aulas de Educação Física as práticas corporais devem ser trabalhadas como algo pertencente à cultura; que é dinâmico, diversificado, contraditório, singular e pluridimensional. Dessa forma, são dadas condições aos alunos para que eles edifiquem um grupo de conhecimentos que dará subsídios para ampliação de sua consciência vinculada aos seus movimentos e recursos para cuidar dos outros e também de si, desenvolvendo autonomia para fazer uso e apropriar-se da cultura cor-

poral de movimento em diferentes finalidades humanas, fazendo, assim, que participe da vida em sociedade de uma maneira confiante e autoral. Logo em seguida encontra-se a definição do referido componente curricular dentro da BNCC.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2018, p. 213).

É dado destaque ao fato de que a Educação Física oferece uma diversidade de possibilidades capazes de engrandecer as experiências de todos aqueles que estão na Educação Básica, dando a eles acesso a um amplo universo cultural, formado por saberes corporais, experiências estéticas, agonistas, lúdicas e emotivas e que não está restrito à racionalidade dos saberes científicos, saberes estes, que são um norte para muitas práticas pedagógicas na escola. Assim, o embasamento em outras formas de expressão que se fundamentam não somente na cientificidade é algo potencial nesse componente curricular na Educação Básica.

A BNCC entende as práticas corporais como aquelas realizadas fora do trabalho, das atividades domésticas, higiênicas e religiosas em que os indivíduos participam sem propósitos específicos e sem caráter instrumental.

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. **Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção.** (Brasil, 2018, p. 214, grifo meu).

As competências específicas do componente curricular Educação Física, no Ensino Fundamental, dentro da BNCC são as seguintes:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de

aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (Brasil, 2018, p. 223)⁴

Convém explicar aqui o conceito de competência, pois ele aparece ao longo de toda a BNCC. Competência é definida, nessa base curricular, como uma mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a solução de demandas complexas do dia a dia, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para desenvolver uma competência é necessário a mobilização de várias habilidades. Por exemplo, se eu considerar o cargo de diretor de escola como uma competência, eu posso dizer que o professor para chegar a essa competência, ele deve possuir habilidades tais como: gestão administrativa, boa comunicação com a comunidade escolar, gestão de recursos financeiros e assim por diante. É possível notar que para possuir a competência “ser diretor” é necessário a mobilização de várias habilidades.

Segundo Neira (2021) na segunda versão da BNCC, anterior a essa versão homologada, era trabalhada a ideia de objetivos de aprendizagem e essa mudança para a perspectiva das competências é problemática, pois competência é a capacidade de mobilização de conhecimentos anteriores para a solução de problemas e, segundo a literatura da área, se desenvolvem competências a partir de situações-problema.

Assim, quando se trabalha com uma proposta curricular embasada em competências e habilidades, o professor vai organizar situações de ensino que, em sua maioria, tenham paralelo com situações do cotidiano, para que os estudantes mobilizem saberes anteriores, que agora são chamados de habilidades. A competência é um conhecimento de ordem mais complexa que requer a mobilização de habilidades anteriores, uma

4 No currículo da cidade de Juiz de Fora são relacionadas as mesmas competências descritas na BNCC. Já no currículo do estado de Minas Gerais existem alguns acréscimos em algumas dessas competências. Como existe uma estrutura comum nessas competências que se mantém nesse currículo, não abordarei especificamente as competências descritas no currículo de Minas.

habilidade fixada que pode ser requisitada em uma situação mais complexa.

O professor que trabalha na escola com a pedagogia das competências situa-se sempre na lógica da gradação mais sofisticada dos conhecimentos que na base se chamam habilidades e são tratadas como aprendizagens essenciais.

A pedagogia das competências surgiu, segundo Saviani (2008), num contexto de reformas educacionais da década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais e que, devido a convenções estipuladas por organismos internacionais, promoveram reformas educativas caracterizadas pelo neoconservadorismo. Na visão de Amaral (2022) as teorias educacionais da década de 1990 tinham como objetivo principal servir às exigências do mercado financeiro e equilíbrio fiscal. Nesse contexto, as pedagogias contra hegemônicas iniciam um processo de enfraquecimento, predominando aquelas embasadas no lema “aprender a aprender”.

A educação passa a ter o compromisso de preparar as pessoas para o mercado de trabalho que exige mão de obra qualificada. Nesse contexto, surge a pedagogia das competências pautada no lema acima citado, direcionada à adaptação das pessoas aos interesses do mercado na qual o “objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade, em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”. (Saviani, 2008, p. 437)

O trabalho com competências não comunga com a localização da Educação Física na área das linguagens, não comunga com a ideia de que as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção.

Segundo Neira (2021) a Educação Física na área das linguagens tem que cumprir duas funções importantes na escola: qualificar a leitura das práticas corporais e produção de textos através da linguagem corporal.

Em relação a essa primeira função, as práticas corporais tematizadas na escola devem permitir aos estudantes fazerem uma leitura mais elaborada da ocorrência social dessas práticas. Então, se o aluno tem

um primeiro contato com determinada dança, luta ou brincadeira, a sua forma de interpretar aquilo é uma, após a organização de situações didáticas em relação a essa prática feitas pelo professor essa leitura se torna mais qualificada.

Como exemplo dessa modificação dos significados das práticas corporais podemos trazer o caso do break. Ele de uma manifestação marginal⁵, escrito na periferia das cidades, situado em uma cultura popular, foi ressignificado e será uma modalidade disputada nos próximos jogos olímpicos. Então, é interessante que o professor ofereça as crianças informações em sites ou livros ou consultas a pessoas que tenham conhecimento em relação a modalidade que está sendo trabalhada, que permitam que a criança faça uma leitura dessa prática corporal (Neira, 2021).

É possível perceber que não existe uma organização do conhecimento em uma escala gradativa de complexidade organizada pelos professores. Os educadores trazem elementos para que os alunos leiam a prática corporal, mas não estabelecem um ponto inicial de conhecimento corporal que os alunos tenham e que deva ser uma baliza para organizar o que vai ser tematizado na escola.

No que se refere à segunda função, que é a produção de textos através da linguagem corporal, na visão de Neira (2021) uma das razões mais importantes da Educação Física estar nas áreas das linguagens é o entendimento de que quando as pessoas brincam, lutam ou dançam elas produzem textos da linguagem corporal que estão vinculados ao modo de enxergar o mundo do grupo social que esta pessoa está inserida, tem a ver com as formas de pensar, de sentir, de ver o mundo daquelas pessoas que produziram aquelas práticas corporais. Quando a pessoa se envolve na produção daquela gestualidade, ela está ressignificando os traços culturais daquele grupo cultural, daquela identidade cultural a partir de sua própria gestualidade.

5 O termo marginal refere-se a algo que está as margens da sociedade

A Educação Física como linguagem tem esse conhecimento, mas a BNCC não chegou a ele porque a base não deixa clara a noção de cultura que ela usa em suas fundamentações teóricas. No entendimento de Neira (2021) a BNCC restringe as significações possíveis das práticas corporais pois ela expõe que essas práticas têm “duas razões de ser”, ou elas ocorrem por questões de saúde, ou elas ocorrem como forma de ocupação do tempo livre.

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde. (BRASIL, 2018, p. 213)

Segundo Neira (2018, p. 219) se o objetivo da Educação Física na área das linguagens é tematizar as práticas corporais, espera-se que as pessoas, a partir do referencial abordado pela BNCC, sejam capazes de “ler e analisar a ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, reconhecer suas múltiplas significações e reconstruí-las de maneira crítica.”

Do jeito que está exposto nesse documento curricular cria-se um paradoxo entre a área das linguagens e o que está escrito na BNCC, pois as atividades de preparação física, as danças de salão competitivas, o maracatu e inúmeras outras práticas corporais não poderiam ser tematizadas na escola pelo fato de que estariam fora daquilo que fora estipulado, ou seja, abarcariam significados no âmbito profissional, performativo e religioso.

A práticas corporais acontecem na sociedade vinculadas, dentre outras, a questões religiosas, de trabalho, por questões de sobrevivência, por questões de competição, ou seja, existem várias significações ligadas às práticas corporais, no entanto a base reduz demais essas significações. (Neira, 2021). Não apenas tais significações são reduzidas, algumas são simplesmente ignoradas ou excluídas, como por exemplo o debate acerca da temática de gênero.

Nos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, havia um tema transversal denominado “orientação sexual”⁶. Na segunda versão da BNCC, anterior a versão publicada em 2017, a discussão sobre gênero também se fazia presente (Neira, 2017). No entanto, essa discussão foi extirpada da versão homologada da BNCC. Isso aconteceu devido a pressões de setores tradicionalistas da sociedade e se deu, como foi exposto anteriormente, em meio a um golpe de estado⁷.

Localizando tal questão dentro do elemento da cultura corporal dança, tal esvaziamento pode levar que sejam desconsiderados, nessa base curricular, aspectos relevantes para aqueles que vivenciam a dança nas escolas. Assim como mostra Marques (2012) e também Oliveira e Alviano (2023) um dos preconceitos advindos do imaginário social do trabalho com dança na escola é, este elemento da cultura corporal, ser considerado como algo pertencente ao universo feminino. Assim, sua prática por indivíduos do gênero masculino enfrenta resistência no ambiente escolar. Dessa forma, a dança é atravessada por questões vinculadas a gênero e desconsiderar tal fator dificulta que ela seja trabalhada como uma linguagem.

Uma vez discutidas tais questões, chamamos atenção para os objetos de conhecimentos relacionados a dança na BNCC. Eles estão organizados de acordo com a ocorrência social dessas práticas, passando de universos sociais mais restritos (localidade e região) à universos mais amplos (esferas nacional e mundial). No entanto, é expresso que em princípio que “todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino.” (Brasil, 2018, p. 219).

A dança está relacionada a um grupo de práticas corporais que são tipificadas por movimentos rítmicos que se organizam em passos

6 Temas transversais tanto nos PCN quanto na BNCC são temas que atravessam as discussões nos diferentes componentes curriculares. Eles não pertencem a uma área de conhecimento em particular, mas atravessam todas elas.

7 Para mais informações sobre essa questão ver: “OLIVEIRA, Anderson José de; SALVADOR, Nayara Rios Cunha (2020). Currículo, Educação Física e BNCC: onde está Wally, o gênero e a sexualidade.”

e evoluções específicas que estão por consideráveis vezes conectadas a coreografias. Seus objetos de conhecimento são:

- 1º e 2º anos do fundamental 1: danças no contexto comunitário e regional
- 3º e 5º anos do fundamental 1: danças do Brasil e do mundo
- 6º e 7º anos do fundamental 2: danças urbanas
- 8º e 9º anos do fundamental 2: danças de salão

Em relação ao Ensino Médio, não existem especificações sobre a dança. Estas estão presentes apenas no ensino fundamental. Após a reformulação desta etapa de ensino e a adoção do chamado “novo ensino médio” existe uma flexibilidade em relação ao que os alunos cursarão durante o período que estarão na escola.

O fato de todas as práticas corporais poderem ser trabalhadas em todas as etapas vai ao encontro da Educação Física na área das linguagens, pois diferentes modalidades de dança podem ser trabalhadas com os alunos e significadas em sua prática cotidiana. No entanto, o fato de as danças de salão e as danças urbanas serem trazidas somente na segunda etapa do ensino fundamental, dá a ideia de que elas não deveriam ser trabalhadas no fundamental 1, o que contrasta com uma proposta que considere a existência social dessa prática na realidade em que os alunos vivem. Se as danças de salão e as danças urbanas estão na prática social dos alunos, elas devem ser trabalhadas/ tematizadas com os estudantes independente da etapa de escolarização em que estejam, esse pressuposto é inclusive defendido pelo currículo cultural da Educação Física segundo o qual o trabalho na escola deve se pautar pela ocorrência social das práticas corporais. (Neira, 2019).

Para além do que foi exposto até aqui, convém destacar que no Currículo de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018) é expresso que o fato da Educação Física estar na área de linguagens demonstra uma mudança de paradigma devido ao fato de mostrar que a gestualidade humana é

mais do que relações neuro motoras advindas de processos fisiológicos que estão relacionados ao movimento humano sendo compreendida, “como forma, meio de expressão e comunicação repleta de sentidos e significados produzidos e reproduzidos, criados e recriados nos espaços de mediação social e cultural.” (Minas Gerais, 2018, p. 557). Desse pressuposto surge as práticas corporais organizadas como Cultura Corporal de Movimento como o objeto de estudo da Educação Física no ambiente escolar.

Ter como objeto de conhecimento a Cultura Corporal de Movimento na Educação Física valoriza e legitima os sentidos e significados construídos dentro da sociedade e da cultura como partes integrantes das diferentes formas de ação e expressão corporais dos seres humanos.

Cada estudante, que participar das aulas de Educação Física na Educação Básica deve ter, portanto, a oportunidade de reconhecer e ampliar seu repertório corporal, orientado por princípios e valores solidários, inclusivos e sustentáveis, capazes de conhecer a produção humana de práticas corporais, entendendo-as mutáveis, vivas, fruto da cultura e das interações sociais e assim podendo refletir e agir criativamente sobre elas. (Minas Gerais, 2018, p. 558).

A partir do Currículo de Minas Gerais e de ampla discussão na comunidade escolar que defina suas necessidades e peculiaridades, é preciso que sejam construídos documentos norteadores como o Projeto Político Pedagógico (PPP). Essa construção deve ser realizada de forma coletiva e interdisciplinar, contemplando objetivos atuais e inovação nas estratégias formativas.

Um aspecto a se destacar sobre o Currículo do estado de Minas Gerais é que ele, além de se referendar na BNCC, está apoiado em um documento, específico de Minas Gerais, anterior a essa Base Nacional, e que é chamado de CBC (Currículo Básico Comum). No CBC existe algumas diretrizes, dentre elas, uma denominada “As práticas corporais como linguagem”.

Essa diretriz tem como pressuposto que, para compreender a existência do ser humano no mundo, é necessário ter conhecimento sobre o corpo e conhecimento vivido no corpo, porque é através dele que são construídos significados, espaços são ocupados, são realizadas comunicações, interações, sendo os sujeitos constituídos em suas identidades individuais e coletivas. Com base nesse pressuposto que as práticas corporais são identificadas como linguagem.

Como educadores, precisamos construir estratégias de ensino que auxiliem nosso aluno a desenvolver suas capacidades de ler, de interpretar e de produzir diversos textos com seus corpos – jogando, caminhando, dançando, brincando. Para isso, a escola precisa também observar diariamente os diferentes discursos pronunciados pelos corpos dos alunos com o intuito de compreender e atender a suas demandas específicas e coletivas (vontade de beber água, de ir ao banheiro, de comer, de movimentar-se, de descansar, de ser abraçado, de levantar-se da carteira, etc. (Minas Gerais, 2018, p. 566).

O Currículo de Minas salienta que, no contexto educacional, a linguagem oral e escrita ainda ocupa lugar central nas intervenções pedagógicas se as compararmos como outras linguagens que também são importantes na formação humana. Devido a esse fato, a escola precisa levar em conta além da escrita e da oralidade, a linguagem do corpo no esporte, no jogo, na dança etc.

Destacamos aqui um ponto de contradição no currículo de Minas Gerais: ao mesmo tempo em que ele afirma que é necessário dar mais enfoque na linguagem do corpo, ele, assim como a BNCC, aponta a centralidade da linguagem escrita no primeiro e segundo ano do ensino fundamental.

Em relação à dança, que é uma das temáticas contidas no currículo mineiro dentro do componente curricular Educação Física, é expresso que as músicas e canções carregam valores e sacralidades das culturas nas quais foram criadas e reproduzidas. Na abordagem da dança no ambiente escolar fica a cargo do professor levar para os alunos uma compreensão das diferentes dimensões que podem estar ligadas a essa expressão da

cultura humana, tais como a sua dimensão histórica, culturas e territórios, gestos e cânones etc., além de criar um ambiente que estimule a capacidade de criação e autoria.

Em Minas Gerais, devem ser valorizadas as manifestações relacionadas as danças regionais. “Elas compõem, estruturam e se relacionam a um acervo cultural riquíssimo que fornecem identidade, visibilidade e prestígio ao nosso estado, muito além de suas fronteiras.” (Minas Gerais, p. 577)⁸

Finalizando a exposição dos três documentos curriculares que me propus a analisar, abordarei o currículo da cidade de Juiz de Fora.

Segundo esse currículo, a Educação Física se insere na área de linguagens estando presente no 1º e 2º períodos da Educação Infantil como também nos ensinos fundamental 1 e 2, devendo as aulas, desse componente curricular, estarem a cargo de um professor licenciado em Educação Física.

Tal diretriz é bastante importante, tendo em vista que existe a possibilidade de a Educação Física ser ministrada por outros professores que não sejam graduados na área. Como exemplo dessa situação, cito o caso ocorrido aqui no estado de Minas Gerais⁹, que através da “Resolução SEE nº 2.741 de janeiro de 2015”, regulamentou por um período de tempo as aulas de Educação Física serem ministradas pelo regente das turmas do ensino fundamental 1, na ausência de um professor formado em Educação Física. Tal situação fazia com que professoras (es) formadas (os) em pedagogia fossem responsáveis por um componente curricular para o qual não tiveram uma formação acadêmica para trabalhar.

8 Convém destacar que não foi feito um processo de adaptação dos antigos CBC ao novo currículo de Minas Gerais. O processo de junção dessas duas matrizes curriculares foi realizado em uma dinâmica de transcrição literal. Copiaram os antigos CBC e os colaram no Currículo de Minas Gerais que já era quase que uma colagem da BNCC. Em relação ao currículo mineiro houve adaptações nele em relação a nossa base nacional comum curricular, mas não foram, segundo minha análise, alterações significativas, que ampliassem a compreensão da Educação Física na área das linguagens.

9 Disponível em <https://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2017/11/2741-15-r.pdf>. Acesso em 25 jul. 2023

O currículo de Juiz de Fora explana que durante a trajetória desse componente curricular diferentes significações e práticas educacionais foram e são realizadas. Passando por perspectivas que se pautavam no aspecto biológico do ser humano até perspectivas mais próximas das ciências humanas, como a perspectiva crítico superadora, de viés crítico e a perspectiva do currículo cultural, de viés pós-crítico. Essa últimas valorizam a Educação Física escolar, legitimando-a como um componente curricular importante para que estudantes possuam uma formação humana e cidadã.

Sobre o fato de a Educação Física estar na área das linguagens, é relatado que isso requer a compreensão de que os gestos e movimentos corporais dos seres humanos são formas de comunicação e expressão, colocando esse componente curricular como sendo aquele que opera com a linguagem corporal e essa está sempre ligada a diversidade socio-cultural presente na sociedade e também na escola.

Tematiza-se o conhecimento vinculado à Educação Física através de práticas corporais que surgem e se modificam dentro das relações socio-culturais e que denotam diferentes sentidos. Estes, em suas totalidades, são importantes e válidos na formação humana de nossas crianças e estudantes.

A Educação Física é significada, desse modo, como uma prática cultural, que pode contribuir para a compreensão dos diversos sentidos e significados que foram e são atribuídos pelos diferentes grupos socioculturais que coexistem na escola e na sociedade; sentidos e significados estes que estão imersos em relações de poder e que produzem discursos legitimadores ou não das diferentes práticas corporais. (Juiz de Fora, 2020, p. 299).

Os estudantes, nessa perspectiva, são percebidos como atores sociais, culturais, políticos e históricos e sujeitos ativos em suas aprendizagens, que se utilizam de diferentes práticas corporais para se expressarem através da interação com seus pares. Eles produzem e reproduzem a cultura,

constroem significações de mundo partindo de si mesmos e de peculiaridades que estão ao seu entorno.

Dessa maneira, a Educação Física é relevante na formação dos estudantes devido ao fato de que, através de seus distintos conhecimentos contribui para inserção e reinserção e na reflexão das práticas corporais como constructos culturais pertencentes a diferentes grupos dentro de uma sociedade

Em relação aos possíveis elementos da cultura corporal que podem ser abordados na Educação Física são relacionados: atividades circenses, esporte, jogos e brincadeiras, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura e **dança**. A próxima citação refere-se a esse último elemento elencado.

Na Educação Física, a Dança pode proporcionar a investigação e análise do corpo em movimento entendido sob diferentes aspectos, devendo ser extrapolada sua vivência apenas como divertimento ou montagem de coreografias para festas e comemorações na escola. É importante que se agregue ao ensino da Dança o conhecimento histórico dessa prática corporal, sua contemporaneidade, seus saberes populares e artísticos, de forma a proporcionar experiências que possam promover a expressividade, a criatividade e a reflexão crítica de crianças e estudantes. (Juiz de Fora, 2020, p. 308).

A abordagem da dança como uma manifestação e não uma atividade que se resume às montagens coreográficas para eventos festivos comunga com o ideário sobre a dança na área das linguagens.

O currículo de Juiz de Fora coloca como importante a vivência rítmica nas esferas profissional, esportiva ou de lazer pois ela permite melhor percepção cinestésica contribuindo para a realização de diversos movimentos com mais fluência, gerando, dessa maneira, mais prazer na realização das tarefas.

A escola pode utilizar dos movimentos que advêm dos próprios estudantes, além de levar em conta conhecimentos que os alunos não possuem. O incentivo à criatividade, utilizando para isso diferentes ritmos,

pode propiciar exploração do espaço, permitindo inclusive a criação de movimentos que podem ser realizados de maneira individual ou coletiva.

Aquilo que for trabalhado dentro da Dança no ambiente escolar deve ser feito de uma maneira prazerosa para que os alunos possam refletir sobre o mundo em que estão situados, atuando de uma maneira crítica, transformadora e autoral, através de sua expressão de gestos e movimentos corporais.

O incentivo à criatividade, exploração do espaço, criação dos movimentos comunga com o ideário anteriormente exposto sobre a dança e a Educação Física na área das linguagens. No entanto, estabelecer que a dança deve ser trabalhada de uma maneira prazerosa é algo que ultrapassa os limites de uma proposta de dança na escola. Devido as diferentes significações que os alunos podem atribuir a diferentes práticas de dança que tenham em seu cotidiano escolar, pode ser que, algumas delas, se vinculem a representação dos alunos possuem como algo não prazeroso. Entendemos, tendo em vista a conceituação de linguagens que adotamos durante as discussões que realizamos, que tentar limitar as atividades a um critério vinculado ao “prazer” é algo improvável de ser alcançado. Talvez a palavra “lúdico” no lugar de “prazeroso” fosse mais adequada.

Finalizando as discussões que nos propusemos a fazer nesse momento, partiremos para nossas últimas considerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber, através das discussões realizadas até agora, que as matrizes curriculares que orientam a prática dos professores da cidade de Juiz de Fora, assim como de Minas Gerais e também do Brasil, contêm alguns equívocos em suas conceituações no que se refere à Educação Física na área das linguagens. No entanto, o fato desse componente curricular figurar dentro dessa área é uma avanço para essa disciplina no ambiente escolar.

Esses currículos servem como referência para a prática de inúmeros professores, no entanto, a construção do conhecimento na escola passa por diferentes questões que estão além das matrizes curriculares. Sendo assim, é necessário, como nos propusemos no presente texto, trazer para a discussão, questões vinculadas aos documentos curriculares brasileiros para que sejam criadas condições para que estes docentes organizem suas aulas de uma maneira que atenda às necessidades de seus alunos em relação ao seu aprendizado de diferentes práticas corporais dentro de uma perspectiva vinculada a área das linguagens, ou seja, possibilitar que os discentes sejam leitores e escritores daquilo que vivenciam nas aulas de Educação Física dentro do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Manoel Francisco. Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 65-91, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668490>. Acesso em: 06 nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 jan. 2023

GRAMORELLI, Lilian Cristina; NEIRA, Marcos Garcia. Concepções de cultura corporal e seus reflexos no ensino da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia (Org). **Educação Física Cultural**. São Paulo: Ed. Blucher, 2016. v. 4. p. 87-103.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular da rede municipal de Juiz de Fora**. Juiz de Fora, 2020. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/referencia_curricular_rede_municipal_de_juiz_de_fora.pdf. Acesso em: 06 nov. 2023.

MARQUES, Isabel. Linguagem da Dança: arte e Ensino. In **TV Escola**. Salto para o Futuro – Dança na escola: arte e ensino. Abr., 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.741 de janeiro de 2015**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Jan., 2015. Disponível em: <https://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2017/11/2741-15-r.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed., São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Currículo de Referência de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYet5WhxzMIreNtzy719UMz/view. Acesso em 06 nov. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. In: Conbrace, VII Conice, 2017, Goiânia. Anais [...] online, 2017. p. 1-6. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_38.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciências do Esporte**. p. 215-223, jul.-set., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2ª Ed. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na BNCC: análise e implementação. **Youtube**. Abr., 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=57Gli_56Tqs. Acesso em: 23 abr. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, Anderson José de; SALVADOR, Nayara. Rios Cunha. Currículo, Educação Física e BNCC: onde está Wally, o gênero e a sexualidade. **Revista de Estudos Interdisciplinares**. v.2, n. 3, maio/jun., 2020. Disponível em: <https://>

revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/31. Acesso em: 06 nov. 2023.

OLIVEIRA, Anderson José; ALVIANO JUNIOR, Wilson. Danças de salão na educação física e projetos de dança: possibilidades de atuação. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, v.19, n.1, p. 239-255, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/57424>. Acesso em: 06 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83, 2021.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.004

ENSQUIMOL: UM SOFTWARE DE ENSINO DE QUÍMICA

Diógenes Mendes Araújo¹
Gisley Carla Castro da Silva²
Angélica Félix de Castro³

RESUMO

O EnsQuiMol é um software educacional inovador desenvolvido para aprimorar o ensino de Química, utilizando recursos interativos e multimídia. Criado na plataforma Figma, o aplicativo proporciona uma experiência dinâmica de aprendizagem, combinando vídeos explicativos, exercícios práticos e quizzes interativos. Seu objetivo é tornar o ensino de conceitos químicos mais acessível e envolvente para estudantes do ensino médio. A implementação do EnsQuiMol está alinhada às metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos e a Sala de Aula Invertida, permitindo que os alunos assumam um papel mais ativo no aprendizado. A interatividade oferecida pelo software facilita a assimilação de conteúdos complexos, promovendo um aprendizado mais significativo. Durante a fase de testes, estudantes do primeiro ano do ensino médio demonstraram maior engajamento, retenção de informações e compreensão dos conceitos abordados, reforçando a eficácia do aplicativo no ambiente escolar. Além disso, EnsQuiMol se destaca por

- 1 Doutor pelo Curso de Química da Universidade de São Paulo - USP, diogenes.araujo@ifrn.edu.br;
- 2 Graduada pelo Curso de Licenciatura em Computação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, gisleycarla@hotmail.com;
- 3 Doutora pelo Curso de Geodinâmica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, angelica@ufersa.edu.br;

sua acessibilidade, podendo ser utilizado em diferentes dispositivos, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos. A abordagem visual e interativa do software possibilita que os estudantes explorem os conteúdos de maneira prática, melhorando sua compreensão e aplicação do conhecimento químico no cotidiano. Os resultados da aplicação do EnsQuiMol evidenciam a importância da tecnologia na educação, demonstrando que soluções digitais podem potencializar o ensino de Ciências. Com sua interface intuitiva e metodologia inovadora, o EnsQuiMol representa um avanço significativo no ensino de Química, tornando o aprendizado mais atraente e eficiente para os estudantes.

Palavras-chave: Ensquimol, Ensino de Química, Software Educacional, Metodologias Ativas, Aprendizagem Interativa

INTRODUÇÃO

O contexto político-educacional contemporâneo demanda reflexões críticas acerca do papel da didática e do currículo frente às transformações tecnológicas e sociais que atravessam os processos formativos. A incorporação das tecnologias digitais no campo educacional tem provocado uma ressignificação das práticas docentes e das formas de ensinar e aprender, configurando um novo cenário de mediação pedagógica.

Nessa perspectiva, o docente deixa de ser mero transmissor de informações e assume a função de mediador, planejador e avaliador de experiências formativas significativas, alinhadas aos princípios éticos, culturais e políticos do currículo como campo de poder e de produção de saberes (Moran, 2015; Bacich, Moran e Sáez, 2017).

As metodologias ativas de ensino, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), o Design Thinking e a Sala de Aula Invertida, associadas ao uso de tecnologias inovadoras — realidade aumentada, gamificação e plataformas digitais —, emergem como alternativas potentes para o desenvolvimento de competências essenciais do século XXI: pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas e colaboração (Gallo et al., 2024; Wang et al., 2022). Essas abordagens didáticas valorizam a autonomia intelectual e o protagonismo discente, possibilitando um currículo mais dinâmico, contextualizado e ético, centrado na construção ativa do conhecimento.

No ensino de Ciências da Natureza, especialmente na área de Química, persiste o desafio de traduzir conteúdos abstratos em experiências concretas e contextualizadas (Roque; Silva, 2008). A interatividade e o uso de recursos multimídia — como simulações, vídeos explicativos e quizzes — têm se mostrado eficazes para facilitar a compreensão e a retenção de conceitos complexos (Mayer, 2009). Inserido nesse cenário, o software educacional EnsQuiMol, desenvolvido na plataforma Figma e de autoria própria, foi concebido como um recurso didático voltado à mediação do processo de ensino-aprendizagem de Química, integrando fundamen-

tos construtivistas (Piaget, 1970; Bruner, 1966) e teorias das inteligências múltiplas (Gardner, 1983).

O EnsQuiMol propõe uma experiência de aprendizagem interativa e multimodal, em que o estudante atua de forma protagonista, explorando conceitos por meio de atividades práticas, visuais e reflexivas. O desenvolvimento e a aplicação do software ocorreram com turmas do 1º ano do Ensino Médio do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Lajes, a fim de avaliar sua eficácia no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, bem como identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e propor estratégias de aperfeiçoamento didático.

Metodologicamente, a pesquisa foi estruturada em três etapas: levantamento de requisitos e validação do protótipo, desenvolvimento das telas e funcionalidades com base em princípios de usabilidade e design pedagógico (Norman, 2013; Laurillard, 2012), e avaliação empírica com estudantes, por meio de questionários estruturados. Essa abordagem qualitativo-descritiva permitiu compreender a percepção dos alunos sobre a usabilidade, a relevância dos conteúdos e o potencial pedagógico do software.

Os resultados apontaram que o uso do EnsQuiMol favoreceu maior engajamento, compreensão conceitual e retenção de informações, além de estimular a autonomia e o interesse dos alunos pela disciplina. A avaliação evidenciou ainda a necessidade de aprimorar aspectos de interatividade e suporte técnico, indicando caminhos para o aperfeiçoamento da ferramenta e para a ampliação de seu uso em contextos educacionais diversos.

Conclui-se que a experiência com o EnsQuiMol reforça a importância das tecnologias digitais na reconfiguração das práticas didáticas e no fortalecimento do currículo enquanto espaço de cultura e poder. Ao integrar metodologias ativas e recursos tecnológicos, a ação docente assume um caráter ético e inovador, capaz de promover aprendizagens significativas e socialmente relevantes. Assim, o estudo reafirma o papel do professor como sujeito reflexivo e mediador de processos educativos críticos e trans-

formadores, comprometidos com a formação integral dos estudantes e com a construção de uma escola conectada às demandas do século XXI.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativo-descritiva, com elementos exploratórios e aplicados, tendo como foco o desenvolvimento e a avaliação de um software educacional voltado ao ensino de Química. O estudo buscou compreender como o uso do EnsQuiMol, um protótipo desenvolvido na plataforma Figma, pode contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, bem como para a reflexão sobre a prática docente e o currículo como espaço de cultura, poder e ética.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico foi estruturado em três etapas principais: Levantamento de requisitos e validação inicial do protótipo; Desenvolvimento e prototipagem do software educacional EnsQuiMol;

Avaliação empírica com estudantes do Ensino Médio, com base em critérios de usabilidade, aplicabilidade pedagógica e engajamento.

Na primeira etapa, realizou-se o levantamento de requisitos técnicos e pedagógicos, considerando o perfil do público-alvo, as condições de infraestrutura tecnológica e os critérios de acessibilidade e usabilidade. Essa fase envolveu a observação das demandas de aprendizagem e a análise do contexto curricular do 1º ano do Ensino Médio do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Lajes.

A segunda etapa consistiu no desenvolvimento do protótipo do EnsQuiMol, utilizando a plataforma Figma como ferramenta principal de design e prototipagem interativa. Essa escolha metodológica se justifica pela possibilidade de simular interfaces dinâmicas e avaliar a interação do usuário com o conteúdo, permitindo ajustes rápidos e colaborativos. O

design da interface seguiu os princípios de usabilidade e design centrado no usuário (Norman, 2013) e de aprendizagem multimodal (Mayer, 2009), assegurando clareza visual, acessibilidade e adequação pedagógica.

Na terceira etapa, o protótipo foi aplicado em turmas do 1º ano do Ensino Médio durante um período de três semanas, com o objetivo de avaliar sua eficácia didática. A aplicação foi conduzida com a mediação dos docentes da disciplina de Química, integrando o software a atividades planejadas conforme os princípios das metodologias ativas, como a Sala de Aula Invertida e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários estruturados, elaborados para avaliar cinco dimensões do uso do EnsQuiMol: Interface e usabilidade, qualidade e relevância dos conteúdos, metodologias e recursos de ensino, suporte técnico e experiência geral e Feedback dos usuários.

Os questionários foram aplicados de forma presencial, após o período de uso do software em sala de aula. As respostas foram analisadas quantitativa e qualitativamente, buscando identificar tendências de percepção, níveis de satisfação e sugestões de aprimoramento por parte dos estudantes.

Além dos questionários, realizou-se a observação participante, registrando comportamentos, interações e dificuldades dos alunos durante o uso da ferramenta. Essa técnica permitiu compreender de maneira mais ampla o impacto do recurso na dinâmica didática, no engajamento dos estudantes e nas formas de mediação do professor.

Os dados coletados foram sistematizados em gráficos e tabelas, organizados conforme as dimensões avaliadas. A análise interpretativa considerou tanto os aspectos técnicos (usabilidade e navegação) quanto os pedagógicos (motivação, compreensão e aplicabilidade dos conteúdos), buscando relacionar os resultados às bases teóricas do estudo.

A interpretação seguiu os pressupostos do paradigma construtivista, que valoriza a participação ativa do estudante na construção do conhecimento (Piaget, 1970; Bruner, 1966), e do modelo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984), que enfatiza a experimentação como elemento central do aprendizado.

De forma integrada, o percurso metodológico combinou design pedagógico, interatividade tecnológica e avaliação empírica, articulando teoria e prática no contexto da didática e do currículo. Essa abordagem permitiu compreender o EnsQuiMol não apenas como um produto tecnológico, mas como uma ferramenta de mediação docente, capaz de ressignificar práticas pedagógicas e promover aprendizagens significativas no ensino de Química.

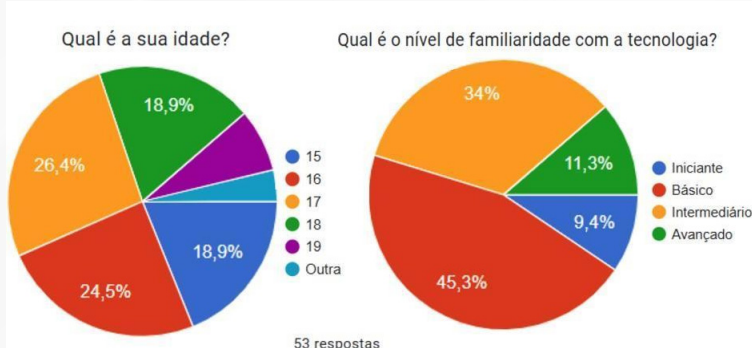
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados obtidos a partir da aplicação do EnsQuiMol foi organizada em três categorias analíticas principais: (1) requisitos e validação do software, (2) usabilidade e potencial pedagógico, e (3) percepção discente e impacto na aprendizagem. Cada categoria foi sistematizada a partir dos dados empíricos obtidos por meio de questionários e observação participante, permitindo a construção de uma interpretação integrada entre teoria e prática.

REQUISITOS E VALIDAÇÃO DO SOFTWARE

O levantamento de requisitos técnicos e pedagógicos demonstrou que o público-alvo – estudantes do 1º ano do Ensino Médio – apresenta familiaridade básica a intermediária com tecnologias digitais, o que reforça a necessidade de interfaces intuitivas e acessíveis. Essa constatação, representada na Fig.1, orientou as escolhas de design e estrutura do software.

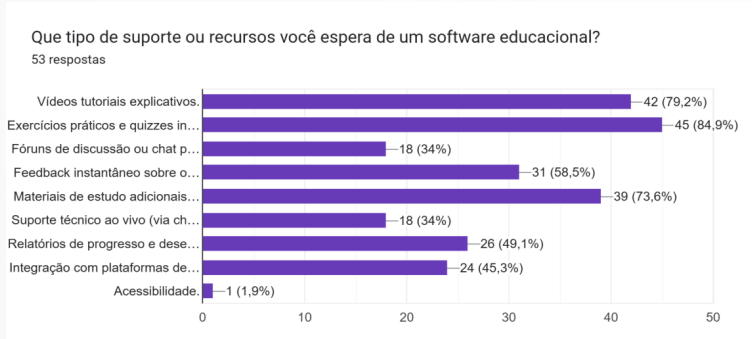
Fig. 1. Perfil do Público-Alvo: Idade e Familiaridade com tecnologia



Fonte: Autoria própria (2024)

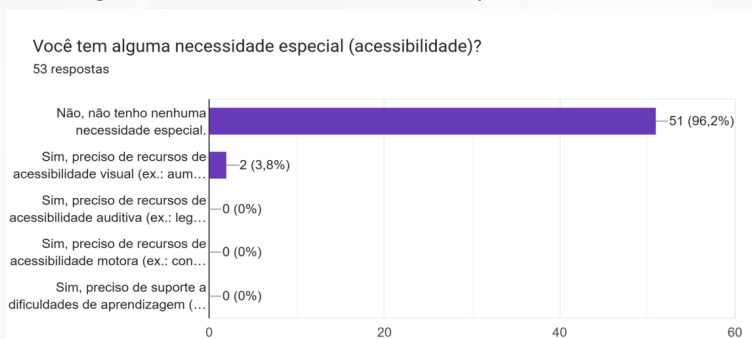
A análise dos dados de infraestrutura e suporte (Fig.2) revelou que o EnsQuiMol apresenta compatibilidade com diferentes dispositivos, mas requer melhorias quanto à responsividade em telas menores. Já os critérios de acessibilidade (Fig.3) indicam um alto índice de aprovação entre os participantes, destacando o esforço em garantir equidade e inclusão digital.

Fig. 2. Infraestrutura e Suporte Necessários para o EnsQuiMol.



Fonte: Autoria própria (2024)

Fig. 3. Critérios de Acessibilidade para o EnsQuiMol.



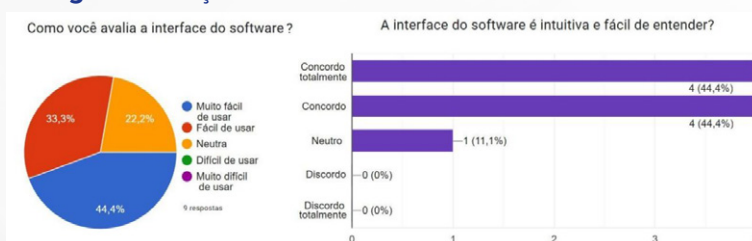
Fonte: Autoria própria (2024)

Esses achados dialogam com Norman (2013), que defende o design centrado no usuário como princípio essencial para a eficácia de interfaces educacionais, e com Laurillard (2012), que enfatiza a importância da usabilidade pedagógica como componente do sucesso em ambientes digitais de aprendizagem.

USABILIDADE E POTENCIAL PEDAGÓGICO

A análise da usabilidade do EnsQuiMol evidenciou alto índice de aprovação quanto à clareza visual, navegação e interatividade (Fig.4). Os resultados demonstram que a interface do software proporcionou uma experiência amigável e intuitiva, confirmando sua viabilidade como ferramenta pedagógica digital.

Fig. 4. Avaliação da Interface e Usabilidade do Software

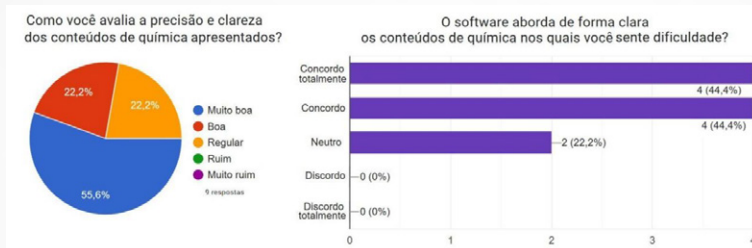


Fonte: Autoria própria (2024)

No que se refere à qualidade e relevância dos conteúdos (Fig.5), os estudantes consideraram o material coerente com o currículo do 1º

ano do Ensino Médio, ressaltando o alinhamento entre os conteúdos e as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, parte dos participantes sugeriu a ampliação do uso de recursos multimídia, como animações e vídeos, para fortalecer a compreensão conceitual, o que corrobora os estudos de Mayer (2009) sobre aprendizagem multimodal e sobrecarga cognitiva.

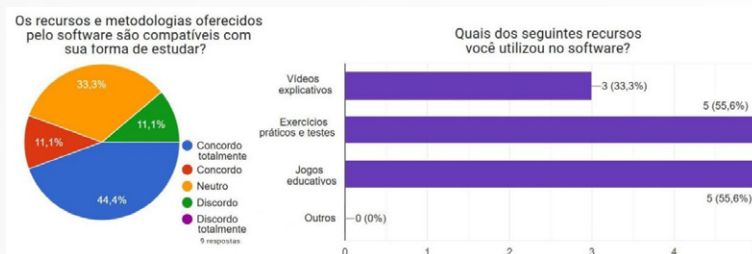
Fig. 5. Avaliação da Qualidade e Relevância dos conteúdos apresentados.



Fonte: Autoria própria (2024)

A categoria metodologias e recursos de ensino (Fig.6) destacou que o uso de quizzes e simulações promoveu uma aprendizagem mais ativa e significativa, confirmando o potencial das metodologias ativas (Bacich, Moran e Sáez, 2017) e o papel do professor como mediador. Esses resultados reforçam o papel da didática crítica e reflexiva, que articula planejamento, mediação e avaliação como dimensões indissociáveis do processo formativo.

Fig. 6. Avaliação da Metodologia e Recursos de Ensino



Fonte: Autoria própria (2024)

PERCEPÇÃO DISCENTE E IMPACTO NA APRENDIZAGEM

Os dados da avaliação geral (Figs. 7 e 8) apontaram que 87% dos estudantes perceberam o EnsQuiMol como motivador e eficaz para o aprendizado de Química. As respostas qualitativas dos questionários e a observação em sala indicaram aumento do engajamento, maior autonomia e interesse dos alunos pela disciplina.

Fig. 7. Avaliação do Suporte e Experiência.



Fonte: Autoria própria (2024)

Esses resultados se aproximam das conclusões de Kolb (1984) e Bruner (1966), segundo os quais o aprendizado significativo decorre da experimentação ativa e reflexão sobre a prática, fundamentos presentes na estrutura interativa do EnsQuiMol. Além disso, o feedback dos estudantes revelou o desejo de maior personalização da experiência, o que indica a relevância de futuras atualizações para adaptar o software a diferentes estilos de aprendizagem (Gardner, 1983).

Fig. 8. Avaliação e Feedback



Fonte: Autoria própria (2024)

De forma geral, as análises indicam que o uso do EnsQuiMol contribuiu para:

- A melhoria da compreensão conceitual em conteúdos abstratos da química;
- O aumento do engajamento e da autonomia dos estudantes;
- O fortalecimento da prática docente, ao integrar planejamento, mediação e avaliação no uso de tecnologias digitais.

Esses resultados corroboram as perspectivas de Moran (2015), que entende as tecnologias como mediadoras da aprendizagem significativa, e de Gallo et al. (2024), que destacam a importância da inovação metodológica para a construção de currículos dinâmicos e culturalmente relevantes.

A integração entre dados empíricos e referenciais teóricos permitiu confirmar a hipótese central deste estudo: o EnsQuiMol é uma ferramenta eficaz para o ensino de Química, ao aliar interatividade, multimodalidade e metodologia ativa em uma proposta didática coerente com as demandas do século XXI.

A discussão dos resultados demonstra que o uso do software vai além da dimensão técnica, constituindo-se como prática curricular crítica e ética, que ressignifica o papel do professor e do estudante no processo educativo. Assim, os achados desta pesquisa evidenciam que o uso planejado e reflexivo das tecnologias digitais pode potencializar a ação docente e consolidar o currículo como espaço de cultura, poder e emancipação, em consonância com o eixo “Didática e Currículo” proposto por este trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento e a aplicação do EnsQuiMol evidenciaram o potencial transformador das tecnologias digitais no ensino de Química,

demonstrando que recursos interativos e metodologias ativas podem promover aprendizagens mais significativas, colaborativas e contextualizadas. O software mostrou-se eficaz na ampliação do engajamento discente, na facilitação da compreensão de conteúdos abstratos e na valorização do protagonismo estudantil, reafirmando a importância da mediação docente na integração entre teoria e prática pedagógica.

Os resultados da pesquisa reforçam que o uso planejado de ferramentas digitais, como o EnsQuiMol, contribui para a renovação das práticas didáticas, possibilitando um currículo mais dinâmico e conectado às demandas contemporâneas da educação científica. A interface intuitiva e o design centrado no usuário favoreceram a autonomia dos estudantes e a acessibilidade do aprendizado, aspectos fundamentais para uma educação inclusiva e democrática.

Do ponto de vista científico e empírico, o estudo apresenta evidências de que a aprendizagem mediada por softwares educacionais pode potencializar o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, em consonância com os princípios da BNCC e com as abordagens construtivistas de Piaget (1970), Bruner (1966) e Gardner (1983). Tais resultados dialogam com autores como Moran (2015) e Bacich, Moran e Sáez (2017), que defendem a integração entre inovação tecnológica e intencionalidade pedagógica como eixo estruturante da educação no século XXI.

Entretanto, a pesquisa também revelou a necessidade de aprimoramentos técnicos e pedagógicos, como a ampliação de recursos multimídia e a personalização de trilhas de aprendizagem. Essas perspectivas abrem caminhos para novas investigações sobre o impacto de ferramentas digitais no desenvolvimento das competências científicas, na formação docente e na construção de práticas curriculares críticas e reflexivas.

Dessa forma, conclui-se que o EnsQuiMol representa não apenas um produto tecnológico, mas uma proposta pedagógica que ressignifica o papel do professor e do estudante no processo educativo. Seu uso evidencia que a inovação, quando orientada por princípios éticos e científicos, pode contribuir para a formação integral do sujeito e para o fortaleci-

mento do ensino de Química como espaço de experimentação, diálogo e emancipação intelectual.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TRUJILLO SÁEZ, Fernando. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

BRUNER, Jerome. Toward a Theory of Instruction. Cambridge: Harvard University Press, 1966.

GALLO, Solange; BARROS, Ayrila; CARVALHO, Ianan; LAET, Lucas; SILVA, Tatiana. Metodologias ativas e tecnologia na educação. Revista Ilustração, v. 5, n. 1, p. 27-36, 2024. DOI: 10.46550/ilustracao.v5i1.245.

GARDNER, Howard. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1983.

KOLB, David A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.

LAURILLARD, Diana. Teaching as a design science: building pedagogical patterns for learning and technology. London: Routledge, 2012.

MAYER, Richard E. Multimedia Learning. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2009.

MORAN, José Manuel. Tecnologias digitais na educação: o futuro já começou. São Paulo: Papyrus, 2015.

NORMAN, Donald A. The Design of Everyday Things: Revised and Expanded Edition. New York: Basic Books, 2013.

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

ROQUE, Nídia Franca; SILVA, José Luis P. B. A linguagem química e o ensino da química orgânica. Química Nova, v. 31, n. 4, p. 921-923, 2008.

WANG, L. H.; CHEN, B.; HWANG, G. J. et al. Effects of digital game-based STEM education on students' learning achievement: a meta-analysis. International Journal of STEM Education, v. 9, p. 26, 2022. DOI: 10.1186/s40594-022-00344-0. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00344-0>. Acesso em: 21 nov. 2024.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.005

O TRIÂNGULO DE SACRISTÁN: VERTENTES FUNDAMENTAIS QUE CONFIGURAM O CURRÍCULO COMO OPÇÃO CULTURAL

Patricia Baldow Guimarães¹

RESUMO

O presente artigo objetivou aproximar o conceito de currículo como opção cultural, discutido por José Gimeno Sacristán, ao abordado a respeito por outros estudiosos da temática, entre eles: Antonio Flavio Barbosa Moreira, Maria do Céu Roldão, Tomaz Tadeu da Silva, Miguel G. Arroyo, Michael W. Apple, Ivor Goodson e Shirley Grundy. Com base na perspectiva de currículo como processo construído à medida que ocorre sua prática no âmbito educacional, foi proposto, como questão de pesquisa, verificar quais os elementos exercem influência no seu planejamento, desenvolvimento e avaliação, concretizando-o como opção cultural no contexto das instituições de ensino. Para resposta à referida questão procedeu-se um estudo de cunho qualitativo, com a realização de pesquisa bibliográfica e, como resultado, foi analisada a existência de três grandes grupos de elementos que, através da interação entre eles, efetivam o currículo como representação cultural. Os três grupos são aqui caracterizados através de um esquema de triângulo cujas arestas equivalem aos seguintes elementos: o currículo se trata de uma seleção de conteúdos culturais codificados de forma singular; o currículo é influenciado por condições políticas, administrativas e institucionais; ele sofre influência de

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação – FAE, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Minas Gerais, patriciabaldow@gmail.com

concepções curriculares, sendo estas interligadas por opções políticas, concepções psicológicas, concepções epistemológicas, valores sociais, filosofia e modelos educativos. Tais elementos se referem às três vertentes fundamentais mais imediatas que configuram a realidade curricular, e foram analisados com base no aporte teórico dos autores consultados. Através da discussão realizada é prevista contribuição para o desenvolvimento científico da temática dada a sua importância no contexto educacional.

Palavras-chave: Currículo, Seleção cultural, Condições institucionais, Concepções curriculares.

INTRODUÇÃO

As discussões relacionadas ao currículo e à forma como se dá sua construção e desenvolvimento no âmbito educacional são de grande importância, principalmente quando se considera sua função orientadora no processo educativo. Nas palavras de Arroyo (2011), ele representa o núcleo e espaço central mais estruturante da função da escola e, por causa disso, o mais cercado, normatizado, politizado, inovado e ressignificado.

Tanto no contexto da educação formal como em outros cenários da sociedade, a cultura vem sendo cada vez mais empregada na teorização social e no discurso pedagógico, com evidentes reflexos nas práticas e políticas educacionais e, particularmente, nas decisões curriculares (Moreira, 2020, p. 31). As análises aqui realizadas partem do entendimento de que, assim como exposto por Sacristán (2000), toda a dinâmica curricular se concretiza em um contexto envolto por políticas e culturas mais amplas que exercem influência no desenvolvimento do currículo na escola.

Nesse sentido, este estudo objetivou aproximar o conceito de currículo como opção cultural, discutido por Sacristán (2000), ao abordado a respeito por outros estudiosos da temática, entre eles: Antonio Flavio Barbosa Moreira, Maria do Céu Roldão, Tomaz Tadeu da Silva, Miguel G. Arroyo, Michael W. Apple, Ivor Goodson, Shirley Grundy e Henry Giroux.

Com base na perspectiva de currículo como processo construído à medida em que ocorre sua prática no âmbito educacional, este estudo propôs responder à seguinte questão problema: Quais os elementos exercem influência no planejamento, desenvolvimento e avaliação do currículo, concretizando-o como opção cultural no contexto das instituições de ensino? Para isso, procedeu-se a um estudo de cunho qualitativo, com a realização de pesquisa bibliográfica que possibilitou o acesso a importantes obras de autores conceituados e que abordam minuciosamente a temática aqui prevista.

A abordagem qualitativa empregada neste estudo, assim como exposto por Minayo (2002, p. 21-22), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Através de sua realização, verificou-se a existência de três grandes grupos de elementos que, através da interação entre eles, efetivam o currículo como representação cultural. Os três grupos são aqui caracterizados através de um esquema de triângulo cujas arestas equivalem aos seguintes elementos: o currículo se trata de uma seleção de conteúdos culturais codificados de forma singular; o currículo é influenciado por condições políticas, administrativas e institucionais; ele sofre influência de concepções curriculares, sendo estas interligadas por opções políticas, concepções psicológicas, concepções epistemológicas, valores sociais, filosofia e modelos educativos. Tais elementos se referem às três vertentes fundamentais mais imediatas que configuram a realidade curricular, e foram analisados com base no aporte teórico dos autores consultados.

Para a apresentação da referida análise, o presente texto encontra-se estruturado da seguinte forma: inicialmente é discutido acerca da definição de currículo escolar e seu envolvimento com a cultura social. Em um segundo momento, são abordadas as vertentes que configuram o currículo no contexto das instituições de ensino, tecendo um diálogo entre autores que discutem a temática. Por fim, são apresentadas as considerações finais acerca do que foi discutido.

Com a realização deste estudo, é prevista contribuição para o desenvolvimento científico do tema dada a sua importância no contexto educacional, e espera-se poder inspirar outras análises direcionadas à abordagem do currículo como processo influenciável e influenciador da cultura social.

O CURRÍCULO COMO PRODUTO E PRODUTOR DE CULTURA

O significado da palavra cultura variou muito ao longo dos tempos (Bernstein, 2016, p. 2). Atualmente, confere sentido aos diversos valores e significados compartilhados por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos e períodos históricos). “Culturas regionais, de gerações, de gênero, religiosas enfatizam os significados compartilhados por grupos, ou seja, os conteúdos culturais representam realidades e visões de mundo adotadas por esse grupo”.

Esses aspectos culturais vêm sendo abordados de forma crescente no atual cenário social, sendo encarados como um processo constitutivo que cria modos de vida distintos e específicos. A cultura tem sido assumida com cada vez maior destaque, tanto na estrutura e na organização da sociedade, quanto na constituição de novos atores sociais (Moreira, 2020).

Entende-se que a heterogeneidade cultural da sociedade precisa ser considerada no contexto da educação formal. Assim como citado por Moreira e Delgado (2025), não há como ignorar a diversidade de manifestações culturais e de orientações sociais, devendo as mesmas configurar preocupação de todos os que participam do processo educacional do país e que procuram estabelecer diretrizes e políticas para os currículos.

O currículo, nesse contexto, é definido por Sacristán (2000, p. 34) como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. De forma específica, é tratado por Roldão (2018, p. 7) como o “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”.

Nas palavras de Arroyo (2007, p. 18):

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que estabelece entre os professores.

A definição de currículo é apresentada por Saviani (2016, p. 55) como “o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados”.

Com base na complexidade de atribuir um conceito ao currículo, dado seu caráter multifacetado, negociado e renegociado em vários níveis e campos, ele é aqui considerado como um processo, construído e aperfeiçoado à medida em que é executado. Nesse mesmo sentido, Goodson (1995, p. 67) afirma que “devemos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática”.

No âmbito deste estudo, considera-se que “o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 34). Assim como citado por Paraíso (2023, p. 63), “o currículo não apenas transmite e reproduz a cultura produzida em outros espaços; ele é parte integrante do processo de criação de sentidos e significados e, portanto, de produção cultural”. Nas palavras de Sacristán (2000, p. 101), o currículo pode ser visto como “um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo aspectos distintos”.

Conforme apresentado por Apple (2002, p. 59), “a educação está intimamente ligada à política da cultura”. Segundo o autor, o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos. “Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

Nessa mesma direção, Veiga-Neto (2002, p. 44) cita que

De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura.

A aproximação do significado de currículo à expressão da cultura, aqui discutida, se dá à medida que se refere ao resultado das práticas realizadas em um determinado ambiente, perspectiva defendida por Grundy (1998), quando assegura que:

[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar um conjunto de práticas educativas humanas” (p. 19-20, tradução nossa).

Nesse contexto, o currículo pode ser considerado um projeto de sociedade e, por isso, um território disputado. A esse respeito, Paraíso (2023) apresenta que não há consenso acerca do que deve ser ensinado, de qual sujeito formar e sobre quais elementos culturais devem ser preservados e valorizados.

Nas palavras de Roldão (2018, p. 7-8), o que se considera desejável, as necessidades sociais e econômicas, os valores, as ideologias sociais e educativas, variam constantemente e/ou conflituam num mesmo tempo – “e o currículo escolar corporiza, ao longo dos tempos e em cada contexto, essa variação e essa conflitualidade”. Ainda segundo a autora, o currículo “contribui para, e interage com, essas várias forças, e dá-lhes forma ao instituir em cânones determinadas aprendizagens e práticas. Nisto não é o currículo escolar diferente de qualquer outra prática social – sempre frutos e fontes das interações e dos atores em presença”.

A visão do currículo como processo em construção, defendida neste estudo, exige uma intervenção ativa na sua construção, execução e avaliação, as quais, conforme exposto por Sacristán (2000), devem ser discutidas com a participação de todos os agentes envolvidos: professores, estudantes, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja mera reprodução de decisões de modelações implícitas.

Essas ponderações direcionam ao fato de que, assim como citado por Moreira e Tadeu (2013, p 28), o currículo educacional não pode mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica. Segundo os autores, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições de ensino “passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente”.

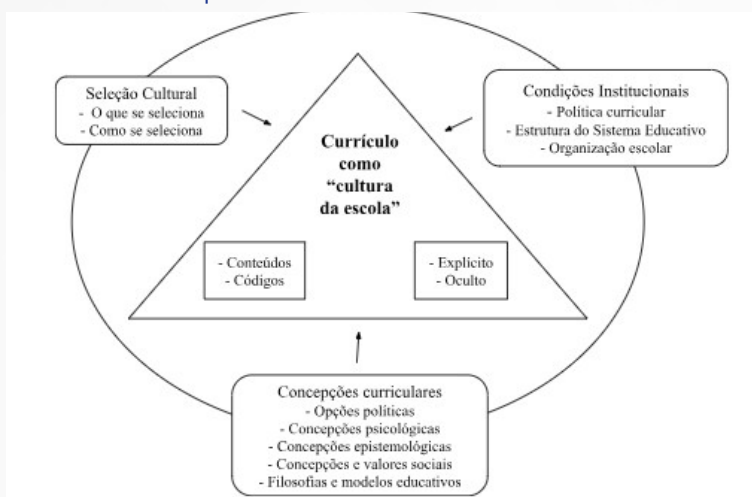
O currículo corresponde, assim, tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade. Este deve ser considerado com base na realidade em que é produzido, sua representatividade, os valores que o orientam, as práticas a ele relacionadas e as opções nele implícitas. Nesse sentido, é importante que se conheça os elementos que interagem na realidade do currículo no contexto escolar e que o concretiza como cultura social.

VERTENTES QUE CONFIGURAM O CURRÍCULO COMO CULTURA

O currículo é uma opção cultural (Sacristán, 2000, p. 34). Entender acerca dos fatores que exercem influência na sua efetivação como tal é importante para o suporte e direcionamento de ações relacionadas ao seu planejamento, desenvolvimento e avaliação no âmbito educacional. Além disso, segundo o autor, essa perspectiva possibilita analisar em toda sua complexidade a qualidade da aprendizagem pedagógica que ocorre nas escolas, porque esta se nutre dos conteúdos que compõem os currículos; “mas a concretização qualitativa do mesmo não é independente dos formatos que o currículo adota nem das condições nas quais se desenvolve”.

São identificados três grandes grupos de problemas ou elementos em interação recíproca, que são os que definitivamente concretizam a realidade curricular como cultura da escola, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1: Elementos que concretizam o currículo como cultura na escola



Fonte: Sacristán (2000, p. 36). Adaptado.

Sacristán (2000) ressalta que toda essa dinâmica curricular não se produz no vazio, ela encontra-se envolta no campo da política e cultural geral, do qual se tomam argumentos, contribuições pretensamente científicas e valores. O esquema apresentado na Figura 1 resume as três vertentes fundamentais mais imediatas que configuram a realidade curricular: seleção cultural, condições institucionais e concepções curriculares. Na sequência, cada uma delas é analisada com a contribuição de outros autores e obras.

SELEÇÃO CULTURAL

O currículo é uma seleção de conteúdos culturais peculiarmente organizados, que estão codificados de forma singular, compondo um projeto cultural para a escola (Sacristán, 2000). Esse processo de seleção recebe



influências do contexto em que é realizado, e se modifica e adequa ao ambiente em que é posto em prática.

A esse respeito, conforme exposto por Roldão (2018, p. 9), o conteúdo contido no currículo merece ser analisado de forma crítica, face às necessidades e públicos atuais. Segundo a autora, “ importa olhar o currículo como esta realidade socialmente construída que caracteriza a escola como instituição em cada época”.

Em contraposição ao exposto, Sacristán (2000, p. 71) cita que uma característica lamentável das aprendizagens escolares continua sendo que estas se mantêm muito dissociadas da aprendizagem experiencial extra-escolar dos estudantes. Esse fato “se deve à própria seleção de conteúdos dentro do currículo e à ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados na atualidade. A brecha aumenta e se agrava, à medida que o estímulo cultural fora da instituição é cada vez mais amplo, atrativo e penetrante”.

A esse respeito, Moreira e Tadeu (2013) defendem que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento. Ele encontra-se implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas. O currículo produz identidades individuais e sociais. Não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Macedo (2006, p. 288) complementa o exposto e cita que a produção dos currículos formais e a vivência dos mesmos são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. “Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos”.

O abrangência do currículo é retratada por Moreira e Silva (2005, p. 11) ao afirmarem que

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades, tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar as crianças

e os jovens segundo valores tidos como desejáveis, ou seja, a definição do currículo a ser empreendido na escola denota o tipo de aluno que se pretende formar e, por conseguinte, a sociedade que se pretende.

Ainda com base no princípio de que as instituições de ensino têm hoje um importante sentido social e cultural, é necessário ressaltar que o currículo se insere como um determinante nesse contexto. Convém pontuar o que já havia sido exposto há tempos por Dewey (1967, p. 28), que nos apresenta como uma das missões da escola, a de prover, através inclusive do seu currículo, um ambiente com as seguintes características:

Quadro 1: Características necessárias ao ambiente escolar – missão da escola

Ambiente Escolar	Simplificado, para que possibilite a compreensão da complexidade exterior
	Ordenado progressivamente, para que ajude a compreender o ambiente exterior mais complexo.
	Compensatório ou libertador das limitações que cada aluno possa ter pelo grupo social ao qual corresponde
	Coordenador das influências dispersas que os indivíduos recebem dos círculos vitais aos quais eles pertencem

Fonte: Elaborado pela autora com base em Dewey (1967, p. 28).

Essas características necessárias ao ambiente escolar que, conforme citado, representam uma das missões das instituições de ensino, precisam compor a pauta dos processos de planejamento, discussão, desenvolvimento e avaliação do currículo, principalmente considerando que este reproduz e produz cultura social.

CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS

O currículo se realiza dentro de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais. Essas condições o modelam e são fonte por si mesmas de um currículo oculto (Sacristán, 2000). De acordo com o autor, a política curricular adotada, a estrutura do sistema educativo, a

organização escolar, bem como o entrecruzamento destas com a própria prática pedagógica, atuam como modeladoras do currículo.

Especificamente em relação ao ambiente escolar imediato, no qual ocorrem as aprendizagens, considera-se algumas dimensões que o configuram. Com base em um esquema proposto por Apple (1973, apud Sacristán, 2000), é possível distinguir seis aspectos básicos do ambiente de sala de aula que integram o currículo efetivo para os alunos, conforme discriminado no Quadro 2.

Quadro 2. Aspectos do ambiente sala de aula integrantes do currículo efetivo dos alunos

Aspectos integrantes do currículo efetivo para os estudantes
O conjunto arquitetônico das escolas, que regula por si mesmo um sistema de vida, de relações e de conexão com o mundo exterior.
Os aspectos materiais e tecnológicos, que fornecem diferentes possibilidades de estimulação e de aprendizagens muito diversas.
Os sistemas simbólicos e de informação, que é o aspecto mais próprio de currículo. O currículo explícito ou escrito da escola.
As habilidades do professor, que pode ser uma fonte de estímulo particular, o primeiro e mais definitivo recurso didático do ensino, ao mesmo tempo que transmissor e modulador de outras influências exteriores.
Os estudantes e outro tipo de pessoal. A influência entre iguais foi considerada como um dos âmbitos educativos mais importantes da educação escolarizada e extra-escolar
Componentes organizativos e de poder. A instituição em si, com suas pautas de organização do tempo, do espaço, do pessoal, com suas rotinas e com uma forma de estruturar as relações entre os diversos componentes humanos numa estrutura hierarquizada são fontes de aprendizagens muito importantes

Fonte: Elaborado pela autora com base em Apple (1973 apud Sacristán, 2000, p. 93).

De acordo com Sacristán (2000), toda essa regulação que afeta as instituições de ensino, o pessoal disponível, os meios didáticos, os espaços, o tempo e sua distribuição, o tamanho das turmas, o clima de controle, entre outros, são os campos mais imediatos da aprendizagem escolar. Segundo o autor, o currículo na prática não tem valor a não ser em função das condições reais nas quais se desenvolve.

O projeto cultural se dá num ‘ambiente’ que é por si só modelador ou mediatizador das aprendizagens e fonte de estímulos originais, independentes do próprio projeto cultural curricular, formando, em seu conjunto, o projeto educativo e socializador

da instituição. A escola e o ambiente escolar que se cria sob suas condições são um currículo oculto, fonte de inúmeras aprendizagens para o aluno” (Sacristán, 2000, p. 91).

A esse respeito, conforme exposto por Roldão (2018, p. 30), o currículo – de um país, de uma escola, de uma turma – corporiza a opção organizativa e metodológica que se faz, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas. Ele assume, assim, um duplo significado – “é, por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir”.

Esse corpo de aprendizagens não acontece no vazio, mas está, segundo Sacristán (2000, p. 89), institucionalmente condicionado pelas funções que a escola deve cumprir com os estudantes. “Por isso dissemos que o currículo é o projeto cultural que a escola torna possível”.

Não é que qualquer fator que incida no currículo deva ser considerado como um componente estrito do mesmo, mas que, ao considerá-lo como a cultura que a escola torna possível, os determinantes escolares se convertem algumas vezes em fontes de estímulos educativos diretos e, em qualquer caso, moduladores das propostas curriculares (Sacristán, 2000, p. 89).

Conforme apresentado por Saviani (2016), pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação dos estudantes.

Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 58) cita que, “definir o conteúdo cultural curricular é algo mais do que ditar novas disposições curriculares ou realizar uma divisão diferente do currículo entre diferentes grupos profissionais”. Segundo o autor, a realidade dessa nova cultura depende não apenas da decisão administrativa sobre novos conteúdos dos currículos, mas também das condições de sua realização.

Talvez uma das peculiaridades mais decisivas da cultura e da sociedade atuais, que tem sérias projeções no conteúdo e métodos da cultura distribuída nos currículos escolares, reside em que a própria evolução dos meios de transmiti-la incrementa as possibilidades de que os cidadãos tomem contato com ela pelos mais diversos canais à margem dos escolares. [...] Hoje, o cidadão médio certamente tem mais informação sobre o universo, a ciência e a tecnologia, as culturas de outros povos, a literatura, a música, os idiomas, etc., graças às revistas de divulgação científica, aos fascículos, aos meios de comunicação, às visitas aos museus, às experiências e educação extra-escolares, às viagens, etc., do que pelas aprendizagens escolares (Sacristán, 2000, p. 71).

Entretanto, conforme ponderado por Saviani (2016), é necessário não perder de vista que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas pelo currículo. De acordo com o autor, isso significa que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação.

CONCEPÇÕES CURRICULARES

O currículo encontra-se culturalmente condicionado por uma realidade mais ampla, que vem a ser a estrutura de pressupostos, ideias e valores que apoiam, justificam e explicam a seleção cultural (Sacristán, 2000, p. 35). Ele é selecionado dentro de um campo social, se realiza no campo escolar e adota uma determinada estrutura condicionada por esquemas que são a expressão de uma cultura que pode-se chamar psicopedagógica. “Por trás de todo currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma filosofia curricular ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais”.

É com base nessa pluralidade, inclusive de valores sociais, que se espera do currículo uma composição de conteúdos e estratégias con-

textualizada e significativa, características necessárias em todas as ações desenvolvidas no âmbito educacional.

Nas palavras de Macedo (2006, p. 288), “o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo”. Percebe-se um destaque dado pela autora, à necessidade de que o currículo seja devidamente situado no contexto em que se desenvolve.

As concepções curriculares, de acordo Sacristán (2000), são as formas adotadas pela racionalidade ordenadora do campo teórico-prático. Embora o currículo se refira a um problema prático que exige ser gerenciado e resolvido, os esquemas de racionalidade que utiliza não são independentes de certas orientações de racionalidade para a ordenação desse campo problemático.

Essa visão é reforçada por Grundy (1998) ao afirmar que, por se referir a uma construção social, o currículo recebe influências de pessoas, contextos sociais específicos e de concepções curriculares – ideias sobre o que é ensinar, aprender e educar. Trata-se, conforme apresentado por Macedo e Lopes (2002), de um espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam concepções sobre a teoria de currículo e disputam o poder de definir quem tem autoridade na área.

O destaque dado à construção coletiva do currículo é o que sustenta a visão de que o mesmo reúne diferentes perspectivas e concepções curriculares. Entretanto, é importante somar a esse entendimento, a necessidade de que sejam realmente oportunizadas a participação dos diferentes segmentos envolvidos no processo formativo, o que não só objetiva um trabalho coletivo, mas um trabalho democrático.

A esse respeito, segundo Giroux (1995), é importante discutir a questão de como democratizar as escolas de forma a capacitar aqueles grupos mal representados no currículo ou simplesmente não representados a

produzir suas próprias autoimagens, contar suas próprias histórias e se envolver num diálogo respeitoso com outros grupos.

Os pontos aqui discutidos, que compõem a vertente concepções curriculares, direcionam a uma aproximação direta ao defendido por Arroyo (2011), ao abordar o currículo como um território em disputa. E é no contexto dessa disputa que devem ser inseridos, como ativos no processo de construção curricular, os diferentes agentes que compõem o processo educativo da instituição, como forma de preservar uma gestão democrática do currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, foi possível tecer discussões relativas ao currículo escolar e conhecer acerca dos elementos que exercem influência no seu planejamento, desenvolvimento e avaliação, concretizando-o como opção cultural nas instituições de ensino.

Com a realização da pesquisa bibliográfica, sob uma abordagem qualitativa, procedeu-se a efetivação de um diálogo entre estudiosos da área acerca das três vertentes fundamentais mais imediatas que configuram a realidade do currículo como cultura, quais sejam: o currículo se trata de uma seleção de conteúdos culturais codificados de forma singular; o currículo é influenciado por condições políticas, administrativas e institucionais; ele sofre influência de concepções curriculares, sendo estas interligadas por opções políticas, concepções psicológicas, concepções epistemológicas, valores sociais, filosofia e modelos educativos.

Tais elementos foram aqui caracterizados como um esquema de triângulo que remete à influência recíproca dos mesmos no processo de construção, desenvolvimento e avaliação do currículo como cultura. Reforça-se, assim, a necessidade de que esse processo de construção curricular se dê de forma democrática considerando a participação ativa dos diferentes agentes nele envolvidos, o que não só objetiva um trabalho coletivo, mas um trabalho democrático.

O conhecimento decorrente das discussões que compõem este estudo pode contribuir para o desenvolvimento científico da temática e para impulsionar a realização de outras pesquisas na área, principalmente as que abrangem estudos de campo – empíricos. O contato direto com os agentes inseridos no contexto de instituições de ensino pode colaborar para tornar conhecidos aspectos específicos do ambiente em que o currículo efetivamente se efetiva.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W.. Curriculum design and cultural order. En: N.SHIMAHARA (Ed.) Educational reconstruction: Promise and challenge. Columbus, Ohio. Charles E. Merrill. Pág. 157-183 apud SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

APPLE, Michael W.. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). Currículo, cultura e sociedade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzales. Indagações sobre currículo - educando e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 13 Set. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Currículo, território em disputa. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BERSTEIN, Any. A relação íntima entre currículo e cultura. Revista Educação Pública. ISSN: 1984-6290. 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/19/a-relao-ntima-entre-curruculo-e-cultura>. Acesso em: 16 Set. 2025.

DEWEY, John. Democracia y Educación. Buenos Aires: Losada, 1967.

GIROUX, Henry.A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUNDY, Shirley. Producto o praxis del curriculum. 3 ed. Madrid: Morata, 1998.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diálogo e práticas pedagógicas. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 17, n. 50, p. 30-39, 2020. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/8428/47967199>. Acesso em: 18 Set. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz. Tadeu (Orgs.). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In.: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 12 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; DELGADO, Márcio Vinícius. O futuro da escola: A necessidade de repensar o currículo, o ensino e as práticas pedagógicas. Revista Cocar. Edição Especial n.38/2025, p.1-15. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10681/4391>. Acesso em: 18 Set. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículos: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia de. Gestão curricular – Para a autonomia das escolas e professores. Lisboa: Direção-Geral da Educação – DGE, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento – Revista de Educação, ano 3, nº 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32575/18710/109523>. Acesso em: 16 Set. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. Contrapontos, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 43-51, jan./abr. 2002.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.006

SEM TEMPO A PERDER: INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM CAMPINA GRANDE-PB

Isabelle de Araújo Pires
Emely Valéria Herculano Duarte
Jéssica Nascimento da Silva Alves
Marília Silva Dantas Rocha

RESUMO

A recomposição das aprendizagens tem sido uma prioridade na educação brasileira, especialmente para estudantes que apresentaram defasagens decorrentes do período pandêmico (BNCC, 2018; BRASIL, 2021). Em Campina Grande-PB, o Projeto “Sem Tempo a Perder” surge como uma iniciativa estratégica para apoiar os alunos da Rede Municipal de Ensino, focado nos estudantes do 1º ao 9º ano que obtiveram baixo desempenho nas avaliações municipais (SAMA) do ano anterior. Desde 2022, o projeto ocorre regularmente durante o mês de janeiro, período de férias, e beneficia cerca de 10 mil estudantes por ano, proporcionando oportunidades de recuperação e recomposição das habilidades essenciais em Língua Portuguesa e Matemática. Em 2025, o projeto manteve sua abordagem diferenciada e inovadora, estruturada a partir de trilhas de aprendizagem interdisciplinares e gamificadas, organizadas por semanas temáticas. A metodologia adotada fundamenta-se nas metodologias ativas (MORAN, 2015; BACICH & MORAN, 2018), com atividades práticas e lúdicas adaptadas aos diferentes níveis de proficiência dos estudantes. Além disso, estratégias de aprendizagem interativas e de desenvolvimento socioemocional foram incorporadas, em consonância com as

diretrizes da educação básica (FREIRE, 1996; VYGOTSKY, 2001). Dessa forma, o projeto não apenas contribui para a recuperação das aprendizagens, mas também fortalece o protagonismo estudantil e o engajamento dos alunos no processo educativo.

Palavras-chave: Recomposição das aprendizagens, Língua Portuguesa, Matemática, Metodologias Ativas, Campina Grande-PB

INTRODUÇÃO

A escola, como espaço vivo e dinâmico, tem sido continuamente desafiada a ressignificar suas práticas diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas do nosso tempo. Após o cenário pandêmico, esse desafio se intensificou, especialmente diante das lacunas de aprendizagem deixadas pela suspensão das aulas presenciais e pela limitação do acesso equitativo à educação. No contexto da educação pública, essa realidade impôs uma necessidade urgente: repensar o tempo e o modo de ensinar e aprender.

As consequências do isolamento social e das desigualdades no acesso às tecnologias educacionais evidenciaram uma profunda heterogeneidade nos níveis de proficiência dos estudantes, exigindo das redes de ensino estratégias que unissem **acolhimento, diagnóstico e intervenção pedagógica**. A recomposição das aprendizagens, portanto, passou a ser compreendida não apenas como uma necessidade pontual, mas como um processo contínuo de reconstrução do percurso formativo, em que cada estudante é reconhecido em sua singularidade.

Nesse contexto, a escola assume papel central na **promoção de equidade** e na **garantia do direito à aprendizagem**, princípios que orientam as políticas educacionais contemporâneas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao destacar o desenvolvimento integral dos estudantes e a articulação entre competências cognitivas, socioemocionais e éticas. Assim, torna-se imprescindível que as práticas pedagógicas sejam repensadas de modo a integrar diferentes saberes, valorizando tanto o conhecimento científico quanto as experiências e os repertórios culturais dos sujeitos.

É nesse cenário que a Rede Municipal de Ensino de Campina Grande-PB criou, em 2022, o projeto Sem Tempo a Perder, uma ação educativa realizada de forma intensiva no mês de janeiro, voltada aos estudantes do 1º ao 9º ano que não atingiram os níveis esperados de desempenho nas avaliações internas. Mais do que uma resposta pontual, o projeto repre-

senta uma política pública de intervenção pedagógica que compreende a complexidade do processo de recomposição das aprendizagens e busca enfrentá-lo com criatividade, inovação e compromisso social.

Ao propor **trilhas de aprendizagem gamificadas, interdisciplinares e sensíveis aos diferentes níveis de proficiência**, a iniciativa rompe com modelos tradicionais de reforço escolar. Aposta na valorização do estudante como sujeito ativo e protagonista de seu processo formativo, ao mesmo tempo em que integra aspectos cognitivos e socioemocionais do desenvolvimento humano. Essa abordagem dialoga com os pressupostos da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003) e das metodologias ativas (Moran, 2018), que colocam o estudante no centro da ação educativa e o convidam a construir o conhecimento por meio da interação, da experimentação e da resolução de problemas.

Além disso, o Sem Tempo a Perder evidencia uma concepção ampliada de tempo pedagógico, em que o período tradicionalmente associado ao recesso é ressignificado como **tempo de reconstrução, de descoberta e de pertencimento**. O projeto transforma o mês de janeiro em um espaço fértil de aprendizagem, convivência e criatividade, reforçando a ideia de que o aprender pode ser prazeroso, colaborativo e conectado às múltiplas dimensões da vida dos estudantes.

A iniciativa também se destaca por sua **organização colaborativa**, que envolve professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e equipes técnicas da Secretaria de Educação, articulando planejamento, acompanhamento e avaliação. Essa integração de esforços permite que as ações desenvolvidas nas Trilhas de Aprendizagem sejam efetivamente alinhadas às demandas reais de cada escola, fortalecendo o princípio da gestão democrática e participativa.

Aqui compartilhamos a experiência do projeto Sem Tempo a Perder, evidenciando seus fundamentos pedagógicos, sua estrutura metodológica e os impactos observados no processo de recomposição das aprendizagens. Trata-se de uma proposta que busca inspirar outras redes e profissionais da educação a pensar alternativas possíveis, viáveis

e humanizadas para os desafios educacionais do presente – reafirmando que não há tempo a perder quando o compromisso é com o direito de aprender.

METODOLOGIA

A proposta metodológica que fundamenta as Trilhas de Aprendizagem realizadas em janeiro de 2025, na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, esteve ancorada em uma perspectiva pedagógica que articula recomposição das aprendizagens com inovação e criatividade, valorizando o protagonismo discente e a integração entre áreas do conhecimento. Inspiradas nos princípios da aprendizagem ativa, significativa e personalizada (BACICH; MORAN, 2018), as atividades foram organizadas em torno de quatro eixos temáticos semanais: “Projeto de Vida”, “Empreendedorismo”, “Jogos e Mídias Digitais”, e “Eu e o Universo”.

A semana introdutória, intitulada Projeto de Vida, teve como foco central o autoconhecimento, o reconhecimento de valores e a projeção de futuro, sendo considerada uma etapa preparatória para as demais trilhas. Essa abordagem integra-se à concepção de educação como experiência transformadora, conforme defende Moran (2015), ao propor caminhos formativos que mobilizam saberes cognitivos, emocionais e sociais, em uma aprendizagem situada e conectada com os projetos pessoais dos estudantes.

Cada semana foi composta por quatro dias letivos dedicados à aplicação das atividades com os estudantes, sendo a sexta-feira reservada para planejamento pedagógico e troca de experiências entre os profissionais da unidade escolar. A seguir, apresenta-se o detalhamento metodológico da primeira semana de trilhas.

SEMANA 1 – PROJETO DE VIDA

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

As atividades da semana seguiram os seguintes princípios metodológicos:

- **Personalização da aprendizagem:** a partir da escuta ativa dos estudantes e do respeito aos seus contextos de vida, foram propostas atividades que permitiram a expressão de suas trajetórias, sonhos, valores e perspectivas.
- **Integração entre áreas:** as competências de Língua Portuguesa e Matemática foram mobilizadas em diálogo com temas da contemporaneidade e com a formação cidadã dos estudantes.
- **Aprendizagem ativa:** os estudantes foram convidados a construir o conhecimento por meio de dinâmicas, leitura crítica, resolução de problemas, produção textual, debates e mediação docente contextualizada.
- **Avaliação diagnóstica e formativa:** as atividades foram pensadas como oportunidades de diagnóstico e recomposição, a partir da identificação de habilidades em defasagem e do trabalho com elas de maneira significativa.

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

LÍNGUA PORTUGUESA

- **Dia 1: Meu mundo – Autoconhecimento e expectativas para o futuro** A aula foi iniciada com a dinâmica “Palavra Certa”, promovendo um momento de expressão e escuta entre os estudantes. Em seguida, a leitura e discussão da crônica “Por que escrever certo é importante?” favoreceram reflexões sobre a norma-padrão

da língua e seu papel na comunicação social. A proposta visou ao desenvolvimento da competência linguística de maneira contextualizada, aproximando o conteúdo gramatical de situações reais de comunicação, em consonância com os princípios de uma abordagem sociointeracionista da linguagem.

- **Dia 2: Autoconhecimento, ética e valores** Por meio de situações-problema que envolviam dilemas morais e sociais, como o caso de Vinícius Júnior, os estudantes foram convidados a refletir sobre suas próprias escolhas e posicionamentos. A atividade “O que você escolheria?” favoreceu o exercício do pensamento crítico e a diferenciação entre fato e opinião – habilidades fundamentais para a leitura consciente e ética do mundo.
- **Dia 3: Planejando o amanhã – Perspectivas de tempo futuro** A atividade central da aula foi a escrita de uma carta para si mesmo no futuro. A proposta visou trabalhar a organização textual, os mecanismos de coesão (como substituições lexicais e pronominais) e a construção de sentido, ao mesmo tempo em que mobilizava os estudantes a refletirem sobre seus projetos de vida e as escolhas necessárias para alcançá-los.

MATEMÁTICA

- **Dia 1: Meu mundo – Autoconhecimento e expectativas para o futuro** Com base em perguntas reflexivas e na análise de uma tabela sobre metas e sonhos, os estudantes resolveram problemas com números naturais, abordando temas de planejamento financeiro e organização pessoal, o que favoreceu o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático com sentido prático.
- **Dia 2: Autoconhecimento, ética e valores** A aula tratou de porcentagens e números racionais a partir de uma situação-problema relacionada ao uso de recursos financeiros. Os estudantes analisaram os impactos de suas decisões sobre o orçamento, relacionando

matemática e cidadania, em consonância com a perspectiva da matemática como linguagem para compreender e transformar o mundo.

- **Dia 3: Planejando o amanhã – Perspectivas de tempo futuro** A atividade começou com o vídeo motivacional de Deivison Pedroza e culminou em uma sequência de desafios matemáticos com frações, relacionados ao planejamento de metas de curto, médio e longo prazo. A aula reforçou a importância da organização e do cálculo na construção de planos de vida possíveis e sustentáveis. Essa estrutura metodológica possibilitou que os estudantes fossem protagonistas em seu processo de aprendizagem, sendo convidados a se reconhecerem como sujeitos históricos, críticos e capazes de projetar e realizar seus sonhos. A abordagem articulada entre áreas favoreceu a recomposição das aprendizagens de forma significativa, ao integrar saberes escolares e vivências pessoais – um caminho coerente com a concepção de educação transformadora e integrada proposta por Bacich & Moran (2018).

SEMANA 2- EMPREENDEDORISMO

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

Na segunda semana das Trilhas de Aprendizagem, o tema **Empreendedorismo** foi trabalhado como eixo integrador entre Língua Portuguesa e Matemática, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e criativas voltadas à resolução de problemas e à construção de projetos de vida sustentáveis. A proposta metodológica buscou, assim, aproximar os estudantes do universo do empreendedorismo por meio de situações práticas, nas quais pudessem compreender conceitos como inovação, planejamento, gestão e consumo consciente, articulando saberes escolares e experiências do cotidiano.

A semana pautou-se nos seguintes princípios:

- **Aprendizagem significativa e contextualizada:** os conteúdos foram aplicados a situações reais, como elaboração de campanhas publicitárias, planos de negócio e simulações financeiras, possibilitando ao estudante reconhecer a função social da linguagem e da matemática no mundo do trabalho.
- **Integração entre áreas:** as aulas articularam leitura, escrita e análise linguística com noções de economia e educação financeira, reforçando a interdisciplinaridade como eixo estruturante da recomposição das aprendizagens.
- **Protagonismo e colaboração:** o trabalho em grupo, a resolução de desafios e a apresentação de produções autorais favoreceram o desenvolvimento de habilidades de comunicação, liderança e cooperação.
- **Educação empreendedora e crítica:** mais do que estimular a criação de negócios, as atividades promoveram a reflexão sobre consumo consciente, ética e responsabilidade social.

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

LÍNGUA PORTUGUESA

- **Dia 1 – Empreendedorismo e publicidade** Os estudantes analisaram peças publicitárias de diferentes mídias, identificando estratégias discursivas e visuais utilizadas para promover produtos e ideias. Em grupos, criaram campanhas publicitárias para um negócio fictício, envolvendo cartazes, jingles ou vídeos curtos. A atividade possibilitou compreender o papel da publicidade como instrumento de divulgação e persuasão, além de exercitar a criatividade e a comunicação.
- **Dia 2 – Empreender e convencer: o poder da persuasão** A partir da análise de comerciais e anúncios, os estudantes investigaram o uso de recursos linguísticos e discursivos na construção de mensagens

persuasivas. O estudo de slogans, figuras de linguagem, verbos no imperativo e apelos emocionais estimulou a leitura crítica da mídia e a reflexão sobre as estratégias de convencimento no campo do consumo.

- **Dia 3 – Empreendedorismo digital** Com foco na comunicação digital, os estudantes revisaram regras de concordância nominal e verbal a partir de postagens e anúncios fictícios de empreendedores. Discutiu-se como a correção gramatical contribui para a credibilidade e a imagem profissional em contextos empresariais online. A atividade reforçou o vínculo entre domínio linguístico e sucesso comunicativo.
- **Dia 4 – Infográficos e empreendedorismo** A aula abordou o papel dos infográficos como recursos visuais de síntese e divulgação. Após analisar textos e infográficos sobre o tema, os estudantes produziram representações gráficas de informações sobre empreendedorismo, desenvolvendo a habilidade de transitar entre o verbal e o visual.

MATEMÁTICA

- **Dia 1 – O que é empreender?** Os estudantes discutiram o conceito de empreendedorismo e refletiram sobre como a criatividade e a inovação podem resolver problemas cotidianos. Em grupos, criaram esboços de produtos ou serviços voltados à comunidade escolar, exercitando o raciocínio lógico e o pensamento criativo.
- **Dia 2 – Planejamento de um negócio** Com base em noções de números racionais e porcentagens, os estudantes elaboraram um plano de negócios simples, considerando custos, preços e margem de lucro. A atividade possibilitou compreender o planejamento como etapa essencial para a sustentabilidade de um empreendimento.
- **Dia 3 – Preço de custo e preço de venda** A partir da análise de casos reais e exemplos práticos, os estudantes calcularam preços de custo

e de venda de produtos fictícios, aplicando a ideia de proporcionalidade e de cálculo percentual em situações de educação financeira.

- **Dia 4 – Gestão financeira** Encerrando a semana, os estudantes aprenderam sobre fluxo de caixa, receitas, despesas e lucro. Por meio da construção e interpretação de tabelas e gráficos, refletiram sobre a importância da gestão financeira na manutenção e crescimento de um negócio.

Essa segunda semana consolidou a proposta de uma aprendizagem empreendedora e interdisciplinar, que articula teoria e prática, estimula a autonomia intelectual e aproxima os estudantes de competências essenciais para a vida pessoal, acadêmica e profissional.

SEMANA 3 – JOGOS E MÍDIAS DIGITAIS

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

Na terceira semana das Trilhas de Aprendizagem, o eixo **Jogos e Mídias Digitais** propôs a articulação entre a cultura digital e o processo educativo, explorando a linguagem dos jogos como meio de aprendizagem ativa, colaborativa e interdisciplinar. O tema favoreceu o diálogo entre **Língua Portuguesa e Matemática**, aproximando os estudantes do universo tecnológico por meio de práticas significativas que integraram leitura, escrita, raciocínio lógico, resolução de problemas e criatividade.

A abordagem metodológica adotou os seguintes princípios:

- **Aprendizagem ativa e lúdica:** as atividades foram planejadas para promover o engajamento por meio de jogos, dinâmicas e produções digitais, favorecendo o protagonismo estudantil.
- **Integração curricular:** a articulação entre linguagem, comunicação e raciocínio matemático permitiu explorar a lógica dos jogos,

a pontuação, a probabilidade e o impacto das mídias digitais de forma contextualizada.

- **Educação midiática e crítica:** as aulas estimularam a análise dos efeitos das mídias digitais na comunicação, na escrita e nas relações sociais, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura crítica e consciente diante da tecnologia.
- **Criatividade e autoria digital:** os estudantes foram convidados a criar e adaptar jogos, elaborar textos descritivos e infográficos e participar de desafios que ampliaram suas competências digitais e comunicativas.

ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

LÍNGUA PORTUGUESA

- **Dia 1 – Lógicas dos jogos digitais** A partir da discussão sobre os jogos preferidos dos estudantes, a aula introduziu conceitos de norma-padrão, adequação textual e adaptação de linguagem. Por meio da atividade “Caça ao Tesouro Linguístico”, os estudantes analisaram textos descritivos sobre jogos e, em seguida, produziram descrições dos seus jogos favoritos, utilizando a norma-padrão em contextos formais de escrita.
- **Dia 2 – Impacto das mídias digitais** Os estudantes refletiram sobre a influência das mídias digitais na comunicação e nos hábitos cotidianos. Em grupos, analisaram termos populares nas redes sociais, corrigindo grafias e discutindo o significado das expressões. A atividade incentivou a reflexão sobre a ortografia, a clareza e a responsabilidade na comunicação digital.
- **Dia 3 – Estatísticas e probabilidades nos jogos digitais** A aula promoveu a integração entre linguagem e raciocínio lógico, explorando o papel das estatísticas e probabilidades nos jogos digitais. Após uma dinâmica introdutória, os estudantes realizaram pesquisas

orientadas, utilizando Chromebooks, sobre como esses conceitos influenciam estratégias e resultados em jogos, desenvolvendo habilidades de pesquisa e comunicação científica.

- **Dia 4 – Jogos digitais em ação** Encerrando o eixo de Língua Portuguesa, a aula utilizou o “Jogo da Pontuação”, uma atividade gamificada para revisar o uso correto dos sinais de pontuação. A dinâmica favoreceu a aprendizagem significativa por meio do jogo e da análise coletiva dos efeitos de sentido produzidos pelas escolhas de pontuação.

MATEMÁTICA

- **Dia 1 – Lógica dos jogos** A aula introduziu os conceitos de regras, objetivos e progressão nos jogos digitais, articulando-os com as operações matemáticas. Os estudantes criaram seus próprios jogos de tabuleiro, aplicando cálculos e estratégias para definir movimentos e pontuações, evidenciando a presença da matemática na estrutura dos jogos.
- **Dia 2 – Impacto das mídias digitais** Os estudantes analisaram o tempo dedicado às mídias digitais e aos jogos, utilizando porcentagens para calcular o tempo de tela em relação às demais atividades diárias. A proposta promoveu reflexões sobre o uso equilibrado da tecnologia e o desenvolvimento de hábitos saudáveis.
- **Dia 3 – Estatísticas e probabilidades nos jogos digitais** Por meio de uma experiência prática com dados e registros de resultados, os estudantes exploraram a coleta e organização de dados, calcularam frequências relativas e representaram probabilidades em gráficos. A atividade possibilitou a compreensão de conceitos estatísticos de forma aplicada e divertida.
- **Dia 4 – Desenvolvimento de jogos digitais** Na atividade final, os estudantes utilizaram a plataforma Wordwall para criar jogos digitais baseados em conteúdos de números racionais. Em grupos,

elaboraram regras, sistemas de pontuação e critérios de vitória, aplicando conhecimentos matemáticos e exercitando a criatividade, a cooperação e o pensamento computacional.

A Semana 3 consolidou a integração entre cultura digital e aprendizagem escolar, reafirmando o papel dos jogos como estratégias potentes para a recomposição das aprendizagens e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. As práticas dessa etapa evidenciaram a importância do uso crítico, criativo e consciente das mídias digitais como instrumento de aprendizagem significativa e engajadora.

SEMANA 4 – EU E O UNIVERSO

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

A quarta semana das Trilhas de Aprendizagem, intitulada “Eu e o Universo”, encerrou o ciclo de atividades integradas de Língua Portuguesa e Matemática, convidando os estudantes a refletirem sobre o cosmos, as dimensões do universo e o papel da Terra nesse vasto sistema. O eixo buscou despertar a curiosidade científica, promover o pensamento crítico e relacionar o conhecimento escolar com a compreensão do mundo. A abordagem metodológica adotou os seguintes princípios:

- **Aprendizagem investigativa e contextualizada:** as atividades estimularam a observação, o questionamento e a pesquisa, aproximando os estudantes de temas científicos complexos de forma acessível e significativa.
- **Integração entre linguagem e raciocínio lógico:** as aulas articularam leitura, escrita, análise linguística e resolução de problemas matemáticos em torno de um mesmo eixo temático — o universo e seus fenômenos.
- **Desenvolvimento da autonomia e da criticidade:** os estudantes foram convidados a distinguir fatos de opiniões, interpretar dados,

organizar informações e produzir resumos com base em fontes confiáveis.

- **Uso de tecnologias digitais:** os Chromebooks e jogos interativos ampliaram as possibilidades de exploração e visualização de conteúdos científicos, tornando a aprendizagem mais dinâmica e colaborativa. E a organização das atividades seguiu o mesmo processo de continuidade, , sendo permeada por objetos de conhecimento em Língua Portuguesa e Matemática:

LÍNGUA PORTUGUESA

- **Dia 1 – O universo e suas dimensões** A aula iniciou com questionamentos sobre o cosmos e a existência de vida fora da Terra. Por meio da atividade **“Decifrando a Mensagem”**, os estudantes classificaram frases como **fatos** ou **opiniões**, analisando a confiabilidade das informações científicas. A proposta desenvolveu a habilidade de distinguir dados objetivos de interpretações subjetivas, favorecendo uma postura crítica diante das notícias e debates sobre o universo.
- **Dia 2 – A Terra e o Sistema Solar** Após a leitura de um texto informativo e de um mapa mental sobre o Sistema Solar, os estudantes revisaram aspectos ortográficos recorrentes em produções textuais – como o uso de **mal/mau, mais/mas, meio/meia**, entre outros. A atividade culminou em um **jogo online**, no qual aplicaram as regras ortográficas em frases sobre os planetas, unindo correção linguística e conhecimento científico.
- **Dia 3 – A influência gravitacional entre os astros** Por meio do **“Jogo da Gravidade – Mapa Celestial”**, os estudantes organizaram informações sobre o Sistema Solar, destacando como a gravidade mantém os planetas em órbita. As discussões abordaram a **seleção lexical** e a **organização das informações** em textos científicos,

promovendo a análise dos efeitos de sentido e a compreensão do discurso informativo.

- **Dia 4 – O meu lugar no universo** Encerrando o eixo de Língua Portuguesa, a atividade “**Missão Espacial Jornalística**” convidou os estudantes a explorar o site Solar System Scope e produzir **resumos** com base nas descobertas feitas. Trabalharam o uso de **paráfrases** e **citações**, desenvolvendo habilidades de síntese e autoria. Os resumos foram compartilhados em murais físicos ou digitais, formando um **mapa colaborativo do Sistema Solar**.

MATEMÁTICA

- **Dia 1 – O universo e suas dimensões** A aula introduziu conceitos de **escala e proporção**, permitindo compreender as distâncias entre corpos celestes. Utilizando o jogo “**Explorando o Universo**”, os estudantes calcularam quantos “diâmetros da Terra” caberiam entre o planeta e o Sol, aplicando operações com números racionais e refletindo sobre as dimensões do espaço.
- **Dia 2 – A Terra e o Sistema Solar** A atividade explorou a posição da Terra e as órbitas planetárias. A partir de cálculos com frações e porcentagens, os estudantes representaram a distância dos planetas em relação ao Sol, relacionando as operações matemáticas à organização do Sistema Solar.
- **Dia 3 – A influência gravitacional entre os astros** Com base em uma experiência prática com bolas de diferentes massas, os estudantes investigaram a relação entre massa, peso e gravidade, utilizando a fórmula $P = m \times g$. Resolveram problemas envolvendo porcentagens e discutiram o impacto da massa no peso dos corpos celestes.
- **Dia 4 – O meu lugar no universo** Na última atividade, os estudantes utilizaram o site Solar System Scope para coletar dados sobre quatro planetas e representá-los em gráficos. Discutiram a adequação dos diferentes tipos de gráfico para cada conjunto de dados e refle-

tiram sobre o lugar da Terra no cosmos com base em evidências numéricas e visuais.

- A Semana 4 encerrou as Trilhas de Aprendizagem de forma inspiradora, unindo ciência, linguagem e matemática em torno do tema “Eu e o Universo”. As práticas dessa etapa promoveram uma aprendizagem significativa, exploratória e interdisciplinar, estimulando o encantamento pelo conhecimento, a curiosidade investigativa e o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais dos estudantes

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das ações pedagógicas desenvolvidas no projeto Sem Tempo a Perder permitiu identificar resultados expressivos na recomposição das aprendizagens e no engajamento dos estudantes participantes. A sistematização dos dados pedagógicos, observações de campo e registros das escolas possibilitou a definição de **três categorias analíticas centrais**:

1. protagonismo e engajamento estudantil;
2. recomposição significativa das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática; e
3. integração interdisciplinar mediada por práticas criativas e tecnológicas.

Quadro 1 – Categorias analíticas e evidências observadas no Projeto Sem Tempo a Perder

Categoria	Descrição dos achados empíricos
Protagonismo e engajamento estudantil	As trilhas de aprendizagem gamificadas despertaram maior interesse e participação dos alunos. Professores relataram que os estudantes demonstraram entusiasmo, envolvimento ativo nas atividades e maior interação nas discussões. Essa experiência reforça o potencial das metodologias ativas na construção da autonomia discente (MORAN, 2015)

Categoria	Descrição dos achados empíricos
Recomposição significativa das aprendizagens	As atividades propostas possibilitaram o diagnóstico e o trabalho direcionado de habilidades em defasagem, de forma contextualizada e significativa. Em Língua Portuguesa, observou-se avanço na leitura, escrita e reflexão linguística; em Matemática, maior segurança na resolução de problemas e uso de operações básicas. Esses resultados evidenciam a efetividade da recomposição planejada com intencionalidade pedagógica (BNCC, 2018).
Integração interdisciplinar e uso de tecnologias	A articulação entre Língua Portuguesa e Matemática, mediada por temáticas contemporâneas – como Projeto de Vida, Empreendedorismo, Jogos Digitais e Universo –, proporcionou um aprendizado dinâmico e conectado à realidade dos alunos. O uso de recursos digitais (Chromebooks, Wordwall, vídeos e jogos interativos) ampliou as possibilidades de investigação, autoria e colaboração, fortalecendo o aprendizado significativo (BACICH; MORAN, 2018)

Os resultados apontam que o Sem Tempo a Perder alcançou seus objetivos principais: recompor aprendizagens essenciais e restaurar o vínculo dos estudantes com o processo educativo.

A metodologia diferenciada, pautada em princípios de interdisciplinaridade, ludicidade e aprendizagem ativa, contribuiu para o fortalecimento das competências cognitivas e socioemocionais, reafirmando a relevância do projeto como uma política de intervenção pedagógica eficaz.

De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um ato de criação e não de mera transmissão. Essa perspectiva se concretiza no Sem Tempo a Perder, à medida que o projeto transforma o tempo de férias em tempo de aprendizagem viva, significativa e transformadora. Assim, as evidências observadas demonstram que a recomposição pode ocorrer de modo prazeroso, criativo e contextualizado, quando o estudante é colocado no centro do processo.

A análise dos resultados obtidos a partir da implementação do projeto evidencia a relevância de uma política educacional voltada à recomposição das aprendizagens, articulando ludicidade, protagonismo estudantil e interdisciplinaridade. A proposta, ao ser desenvolvida durante o recesso escolar, rompeu com a concepção tradicional de “férias” e consolidou-se como um espaço de ampliação de saberes e de fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade.

Nos registros realizados pelas equipes pedagógicas, observou-se significativa ampliação do engajamento dos estudantes nas atividades, sobretudo pelo caráter dinâmico das Trilhas de Aprendizagem, que integraram componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática a temáticas de interesse dos alunos, como Projeto de Vida, Empreendedorismo, Jogos e Mídias Digitais e Eu e o Universo. Essa integração foi essencial para tornar as aprendizagens mais significativas, conectando os conteúdos à realidade dos participantes.

Além disso, verificou-se um impacto positivo na autoconfiança dos estudantes, especialmente daqueles que apresentavam maiores defasagens. O ambiente acolhedor e a metodologia ativa empregada nas trilhas permitiram que esses alunos se sentissem valorizados e capazes de progredir em seus ritmos, fortalecendo a autoestima e a percepção de pertencimento escolar.

Outro aspecto relevante foi a participação docente, marcada pelo compromisso e pela criatividade na elaboração e execução das atividades. Os professores relataram que o projeto proporcionou um espaço de experimentação metodológica, permitindo a aplicação de estratégias inovadoras que, muitas vezes, são limitadas pela rotina do calendário regular. Assim, a experiência também se configurou como uma oportunidade de formação continuada em serviço, na medida em que o docente se coloca como pesquisador da própria prática.

Os dados qualitativos coletados a partir dos relatos das escolas indicam ainda melhoras no desempenho em leitura, interpretação e resolução de problemas, aspectos diretamente relacionados aos eixos estruturantes do projeto. Em turmas dos anos finais, por exemplo, foram observadas mudanças perceptíveis na fluência leitora e na capacidade de argumentação dos estudantes, o que demonstra que o aprendizado extrapolou o domínio técnico e alcançou a dimensão reflexiva da linguagem.

O caráter interdisciplinar das atividades também favoreceu o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, empatia, autonomia e senso de responsabilidade. Esses elementos, embora muitas

vezes não quantificáveis em avaliações tradicionais, constituem indicadores fundamentais de sucesso educacional e contribuem para a formação integral dos sujeitos.

Outro ponto de destaque diz respeito à gestão pedagógica do projeto. A articulação entre a coordenação geral, os departamentos pedagógicos e as escolas garantiu a coerência e a intencionalidade das ações. Essa organização possibilitou um acompanhamento sistemático, assegurando que as atividades não se limitassem a práticas recreativas, mas se constituíssem em experiências de aprendizagem planejadas e monitoradas.

Dessa forma, os resultados obtidos com o Sem Tempo a Perder apontam para a consolidação de uma cultura pedagógica colaborativa, em que o trabalho em rede fortalece as práticas docentes e potencializa o alcance das metas de aprendizagem. Essa perspectiva dialoga com a concepção de educação integral, entendida como processo que envolve as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Sem Tempo a Perder reafirma-se como uma estratégia pedagógica inovadora da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande-PB, voltada à recomposição das aprendizagens de forma lúdica, interdisciplinar e inclusiva. A experiência demonstra que é possível unir intencionalidade pedagógica e criatividade, garantindo a aprendizagem significativa e o protagonismo discente.

Os resultados analisados indicam avanços no engajamento dos estudantes e no desenvolvimento das habilidades básicas de Língua Portuguesa e Matemática, comprovando a eficácia das trilhas de aprendizagem como instrumento de recomposição. A proposta, ao integrar conteúdos escolares com temas contemporâneos e recursos tecnológicos, amplia o sentido do aprender e ressignifica o papel da escola.

Além de seus efeitos pedagógicos, o projeto fortalece a dimensão humanizadora da educação, pois acolhe os estudantes em seus ritmos,

histórias e potencialidades. Em consonância com Freire (1996), reafirma-se que ensinar é criar possibilidades para a construção do conhecimento, e não apenas recuperar o que se perdeu.

Por fim, a experiência de Campina Grande inspira outras redes a investirem em ações semelhantes, que tratem a recomposição não como tarefa de correção, mas como oportunidade de inovação, criatividade e reconstrução de vínculos educativos.

O Sem Tempo a Perder comprova que, quando há propósito, planejamento e sensibilidade, é possível transformar o tempo escolar em tempo de aprendizagem, esperança e encantamento.

A análise dos resultados permite afirmar que o projeto Sem Tempo a Perder representa uma prática inovadora e coerente com os princípios da educação pública de qualidade. Ao propor uma recomposição das aprendizagens pautada em metodologias ativas, o projeto rompe com o paradigma do ensino tradicional e reafirma a centralidade do estudante como sujeito da própria formação.

Os dados e observações apontam que o envolvimento dos professores foi determinante para o êxito da proposta. A apropriação pedagógica das trilhas, o planejamento coletivo e a troca de experiências entre docentes favoreceram o desenvolvimento de competências profissionais e o fortalecimento da identidade docente. Além disso, o projeto contribuiu para o resgate do sentido de pertencimento à escola, tanto entre os estudantes quanto entre os educadores.

O Sem Tempo a Perder também demonstrou a importância de políticas educacionais que considerem a especificidade dos territórios e das realidades escolares, respeitando o ritmo de cada estudante. Ao integrar ludicidade, tecnologia e interdisciplinaridade, o projeto amplia o conceito de aprendizagem, valorizando não apenas o resultado final, mas o processo vivido pelos sujeitos.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados reforçam que a recomposição das aprendizagens não deve ser compreendida como mera revisão de conteúdos, mas como oportunidade de reconstrução de significados e

de retomada da autoestima dos estudantes. A ludicidade, nesse contexto, atua como eixo estruturante da motivação, transformando o espaço escolar em ambiente de criação e pertencimento.

Além dos ganhos imediatos observados, o projeto deixa um legado de inovação curricular e de valorização do tempo pedagógico, mostrando que é possível transformar o período de recesso em um tempo fértil de aprendizagens. Ao fortalecer vínculos, despertar curiosidades e desenvolver competências, o Sem Tempo a Perder reafirma o compromisso da Rede Municipal de Campina Grande com uma educação humanizadora, democrática e transformadora.

Por fim, a experiência demonstra que políticas educacionais sensíveis às necessidades dos estudantes e que valorizam a criatividade docente são fundamentais para enfrentar os desafios impostos pelas defasagens de aprendizagem. O Sem Tempo a Perder não apenas recompos o que foi perdido, mas inaugura novas formas de ensinar e aprender – reafirmando que, quando a escola se abre à escuta, à ludicidade e à inovação, nenhum tempo é realmente perdido.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Recuperação das Aprendizagens**. Brasília: Ministério da Educação, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José (org.). **Metodologias Ativas**: para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.007

APRENDIZAGEM COLABORATIVA COMO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Josineide Maria da Silva Nunes¹

RESUMO

O presente artigo tem a finalidade de mostrar a eficácia da aprendizagem colaborativa, como uma metodologia de ensino e aprendizagem, para que se possa suprir as dificuldades de aprendizagem verificadas, pois com a implementação dessas metodologias o aluno vai tornando cada vez autônomo e a aprendizagem será eficaz, haja vista que a interdependência e a interajudar entre os outros é imprescindível para o desenvolvimento de competências. Pesquisas revelam que quando os alunos trabalham em grupos, eles entendem melhor do que na habitual aprendizagem tradicional onde o professor ensina e o aluno simplesmente aprende. Os objetivos incluem analisar as estratégias tradicionais de ensino, investigar e avaliar os desafios na implementação dessa metodologia de ensino e aprendizagem. A justificativa ressalta a relevância do tema para promover uma educação mais inclusiva e acessível. A presente pesquisa adotou uma abordagem de revisão de literatura, caracterizada pela análise sistemática e crítica de artigos publicados sobre o tema. A escolha dessa metodologia foi justificada pela necessidade de obter uma compreensão abrangente e aprofundada das estratégias e abordagem metodológica da aprendizagem colaborativa como uma ferramenta para trabalhar com os educandos que apresenta dificuldade de

1 Mestranda em Ciências da Educação- Instituição: Universidad Autónoma de Asunción josi-neidemsilva2023@gmail.com

aprendizagem .Conclui-se que essa metodologia é eficiente para melhorar o desempenho escolar dos estudantes , pois, nestas aprendizagens, o aluno aprende com outros alunos, e o educador terá o papel indispensável de orientador, mediador e de observador.

Palavras-chave: Aprendizagem colaborativa, metodologia de ensino e desenvolvimento de competência .

INTRODUÇÃO

Nesse contexto, compreendemos algumas eventualidades para trabalhar a Educação por meio de técnicas. A escola é um espaço mais conveniente para as mais diversas formas de relações, e a natureza dessas relações interfere, positiva ou negativamente, na formação autônoma de cada participante. No entanto, se faz necessário práticas que favoreçam uma boa convivência que contribua com uma Educação em Valores no ambiente educacional. A Aprendizagem e colaborativa, uma vez que essa estratégia de ensino e aprendizagem contribui com as demandas de uma sociedade multicultural e diversificada como a atual. Além disso, o emprego desse modelo de Aprendizagem supõe a transformação da sala de aula em um contexto inclusivo, por acolher as diversidades e atende a todos, de modo a assegurar a atenção adequada às necessidades de cada um dos estudantes.

Assim não fará sentido uma educação classificada como tradicional, que não atraia o estudante resultando em um indesejado desinteresse, sem atender às conquistas resultantes da aprendizagem de excelência, este modelo de educação sempre teve como referência o professor, o proporcionador da aprendizagem, dentro do ambiente escolar e como único protagonista no processo educativo, deixando de lado o aluno ofertando a ele um personagem secundário dentro de um processo onde ele deve ser o protagonista principal.

Visto que tanto o sistema educacional quanto os professores devem buscar técnicas que transformem a sala de aula em um local que estimule uma Aprendizagem Cooperativa e colaborativa. Por ser é uma metodologia de ensino que provoca um processo de mudança na forma de entender o ensino e, como resultado a aprendizagem, gerando uma resposta criativa às exigências de uma sociedade que transcorre por umas transformações constantes.

Niquini (1997), pressupõe que a aprendizagem cooperativa é uma proposta que orienta o trabalho dos docentes que desejam ofertar aos

seus educandos, uma formação que contemple não só a transmissão de conteúdos, e sim uma forma que contribui com desenvolvimento de outras habilidades sociais como a comunicação, a cooperação.

A metodologia de estudo em grupo nos diz que o aprendizado surge quando compartilhamos nossos conhecimentos. Com isso, percebemos que não é algo contemporâneo, e sim que já vem de muitos anos. A própria Bíblia Sagrada, em algumas passagens, esclarece-nos a necessidade que temos em conviver amigavelmente uns com os outros e que, se estamos acompanhados e “caímos”, temos outra pessoa para nos levantar

É melhor serem dois do que um só, obterão mais rendimento no seu trabalho. Se um cair, o outro levanta-o, mais ai do homem que esta só: se cair não há ninguém para o levantar! Também, se dormir dois juntos, aquecer-se-ão mutuamente: mas só homem como se há de aquecer? Se um dormir outro que está sozinho, dois resistem-lhe: o cordel triplicado não se rompe facilmente. (BÍBLIA, 2015, p. 715).

Tendo a escola como seu papel primordial preparar os estudantes para a vida, capazes de conviver com o outro, sendo cidadãos fraternos, sinceros, compreensivos e aptos a contribuir com o próximo, portanto, “a escola deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares através da utilização da aprendizagem cooperativa” (Lopes, J. & Silva, H., 2008, p.3).

De acordo com Vasconcelos (2007, p. 14),

A aprendizagem cooperativa é aquela baseada em problemas, a qual está relacionada com a aprendizagem colaborativa, porquanto visa à interação entre alunos de maneira que estes alcancem objetivos em comum. Essa metodologia de ensino permite a liberdade de posicionamento e discussão, estimulando as habilidades sociais dos indivíduos, o desenvolvimento da criatividade e o equilíbrio individual.

É nessa perspectiva que surge a ideologia de pesquisar esse tema partindo do seguinte questionamento: de que modo a Aprendizagem Cooperativa está sendo vivenciada e pode contribuir para a formação educacional dos estudantes na Escola Miguel Arraes?

Para obter a resposta a esse tema, foi definido como objetivo geral: investigar a vivência do uso da Metodologia da Aprendizagem Cooperativa e colaborativa na Escola Miguel Arraes e sua contribuição para a formação educacional dos estudantes dessa escola.

Os objetivos específicos são: a) observar as práticas pedagógicas empregada pelos docentes em sala de aula, visando ao aprendizado Cooperativo dos estudantes; b) pesquisar quais os benefícios adquiridos pelos os estudantes da Escola Miguel Arraes ao estudar em grupo.

Esta pesquisa é de cunho exploratório, tendo sido desenvolvida, de início, por meio de pesquisas bibliográficas, a fim de se conhecer mais de perto a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa, sendo de grande relevância; afinal, a metodologia de ensino atual, pois já vem sendo empregada por vários professores.

Foram usados como técnicas de coletas de dados a observação, o questionário e a entrevista. De início, foi realizado a observação no qual foi registrado todo os acontecimentos como a Aprendizagem e colaborativa estava sendo vivenciada em sala de aula. O grupo a ser pesquisado foi a turma do 1º ano, na qual essa metodologia já estava sendo empregada o que propiciou a conhecê-la na prática.

Para colher mais investigações experimentais, dispõe-se de questionários, abertos e fechados, tornando amplos aos docentes; assim como ao coordenador da escola objetivando coletar mais conhecimento acerca da realização da Aprendizagem Cooperativa e colaborativa. Os resultados revelam que essa Metodologia possibilita maior discussão pelos os envolvidos sobre os temas trabalhados, pois a filosofia é fazer com que o aprendizado seja compartilhado e que todos sejam envolvidos. Pois fazem isso de modo cooperativo e, conseqüentemente, solidário. Portanto, os resultados trarão mais benefícios para o estudante.

1 BREVE HISTÓRICO ACERCA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Neste subtópico serão abordados, alguns padrões e eventualidade relacionados com a Aprendizagem Cooperaria e à sua evolução no cenário histórico dos estudos e das buscas. A Aprendizagem Cooperativa não é uma metodologia novo ou atual. Iniciou no começo do desenvolvimento das metodologias de aprendizagem, quando Sócrates, por meio da “arte do discurso”, compartilhava seus conhecimentos com pequenos grupos de principiantes.

O filósofo Sêneca se colocava a defensor da Aprendizagem Cooperativa, quando mencionava: Qui docet discet, cuja interpretação é: “Aquele que ensina, aprende”. Já Comenius (1592-1679), visto como educador tcheco, citado por Johnson, Johnson e Smith, (1998, p.98) enfatizava que os estudantes, “quando ensinados uns pelos outros, beneficiavam-se bem mais nos estudos”.

Em passos lentos esse método chegou na América do Norte mais particularmente para Nova York, onde promoveu a fundação da Escola Lancaster. Assim, essa metodologia passou a ser pesquisada e aprofundada em suas teorias, principalmente nos Estados Unidos (EUA). No que derivou uma grande expansão, despertou os pesquisadores renomados da área da educação, a tornara a metodologia mais compreendida e sistematizada, com suas pesquisas.

No final do século XIX, Parker, elegeu essa metodologia cooperativa como um dos mais importantes pilares da educação norte-americana (Johnson, Johnson e Smith, 1998).

Pesquisadores da educação, como os irmãos David W. Johnson e Roger T. Johnson, educador da Universidade de Minnesota, ergue as pesquisas sobre o uso da Aprendizagem Cooperativa, na década de 70. Com a elaboração de projetos solicitava a prática desse método. Assim foi estabelecida até os dias de hoje, no Centro de Aprendizagem Cooperativa na

Universidade de Minnesota (Johnson, Johnson e Smith, 1998). Por meio da literatura, verificamos que a Metodologia da Aprendizagem

De acordo com Vasconcelos (2007, p. 14),

No Brasil, a Aprendizagem Cooperativa é um método estreitamente empregado. Mesmo que com o desenvolvimento de pesquisas embora isolada e com divulgação restrita.

Toda via, em contextos brasileiros, ela ainda está sendo utilizada de modo incipiente, independentemente se no âmbito do ensino fundamental, médio ou mesmo superior.

De acordo com Vasconcelos (2007, p. 14),

aprendizagem cooperativa é aquela baseada em problemas, a qual está relacionada com a aprendizagem colaborativa, porquanto visa à interação entre alunos de maneira que estes alcancem objetivos em comum. Essa metodologia de ensino permite a liberdade de posicionamento e discussão, estimulando as habilidades sociais dos indivíduos, o desenvolvimento da criatividade e o equilíbrio individual.

Em uma visão mais recente Orozco, Ruiz e Vivar (2018, p. 06) afirma que:

[...] poderíamos dizer que a aprendizagem cooperativa é uma forma de compreender o ensino e a aprendizagem que gera um modelo educacional a partir do qual é possível organizar o processo de ensino e de aprendizagem. Esta filosofia educacional considera o ensino como o desenvolvimento de competências que possibilitem a produção de mudanças conceituais; desta filosofia educacional, deriva-se um modelo educacional concreto que gira em torno do conceito de cooperação como motor de ensino e aprendizagem, e que dá origem a um conjunto de métodos, técnicas ou estratégias didáticas concretas e, conseqüentemente, uma forma articulada de organizar o processo de ensino e de aprendizagem.

A Aprendizagem Cooperativa é pouco utilizada nas salas de aulas, no que favorece a aprendizagem competitiva e individualista. De acordo com Johnson, Johnson e Smith (1998, p. 92),

[...] a cultura predominante e o sistema de recompensas de nossa sociedade [...] são orientados no sentido do trabalho competitivo e individualista; os alunos das escolas vieram de

um sistema em que se enfatizam as classificações, e são frutos de professores exigentes na avaliação de alunos na base dos referenciais de “normalidade”.

Neste ponto destaca o fato de que a essência da Aprendizagem Cooperativa pode ser analisada nas inter-relações da teoria, pesquisa e prática que ela pode favorecer. Seguindo neste contexto, Johnson, Johnson e Smith (1998, p. 93) complementam que “[...] a teoria está para a prática como o solo está para as plantas. Se o solo for apropriado, e as condições forem corretas, planta crescerá e florescerá”. Visto que a contribuição da teoria, deve haver condições para que a implementação desse método possa ser implantada de forma satisfatória.

2.2 APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA SALA AULAS

A Aprendizagem Cooperativa é uma metodologia na qual os estudantes em conjunto, conseguem adquirir conhecimentos particulares, conhecimentos estes transmitidos aos colegas de forma voluntária e cooperativa. Essa forma de aprender deixa de ser individualizado e passa a ser coletivo.

Segundo Pereira (2011, p. 26), nessa metodologia se busca “[...] a interação e o trabalho em conjunto de modo que os estudantes envolvidos troquem informações, com vista à maximização das suas aprendizagens e das aprendizagens dos demais”

Essa metodologia, é caracterizada pela realização de atividades democráticas, em que, conforme Tomé, Correia e Gomes (2004, p.6-7), “Os alunos assumem um papel ativo e se responsabilizam pela sua própria aprendizagem.

Porém a responsabilidade individual ocasiona que cada membro seja avaliado e que o grupo compreenda que a sua avaliação é resultado destas avaliações individuais [...]”. Portanto a filosofia da Aprendizagem Cooperativa apresenta como principais objetivos “[...] contribuir para o crescimento acadêmico dos alunos, isso só tornará possível se realmente

o trabalhar for realizado em cooperação, se conseguir potencializar as vantagens que os trabalhos em grupos tendem a proporcionar.”

Visto que as citações se referem, que para trabalhar a Aprendizagem Cooperativa, a equipe precisa conhecer os tópicos abordados por essa metodologia, assim como os fatores que são fundamentam o desenvolvimento da equipe. Sanches (2005, p. 113), ressalta que a Aprendizagem Cooperativa possibilita que os participantes nesse processo “[...] aprendam no grupo e com o grupo, em menção de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizam-te [...]”, a partir do momento que todos são envolvidos – professores e estudantes – “[...] construção dos saberes a realizar.”

De acordo Johnson, Johnson e Holubec. (1991, p. 79), para que exista uma verdadeira cooperação, é preciso que cinco elementos sejam efetivados durante a aplicação da metodologia da aprendizagem cooperativa: interdependência positiva; interação face a face; responsabilidade individual e de grupo; habilidades sociais; e Processamento de grupo. Conforme os autores americanos, ao utilizar esses cinco elementos esse da aprendizagem cooperativa, o docente poderá aumenta o desempenho dos estudantes quando, constrói uma comunidade escolar mais ativa, dar maior apoio aos envolvidos no processo escolar; contribuir, com o desenvolvimento psicológico dos estudantes e desenvolver, nos discentes, competências sociais. Acreditam-se, que esses cinco componentes funcionam, metaforicamente, potencializando a aprendizagem e uma interação mais significativas.

- Responsabilidades individuais e responsabilidades pessoais o objetivo é que cada membros do grupo, aprendendo em conjunto, para em seguida possa socializados com o grupo, para que assim todos possam entender suas dificuldades individuais e corrigir os rumos dentro do próprio grupo, cada indivíduo é responsável por uma pequena porção do trabalho e a socialização destes estudos;

- Processo coletivo - o docente deve assegurar a Discussão de todos os componentes o quão bem estão alcançando seus objetivos, para manter relações efetivas no processo, facilitando o reconhecimento de habilidades e competência.
- Promoção da interação face-a-face - os estudantes devem interagir auxiliando uns aos outros no cumprimento das tarefas, discutir entre eles os problemas e os conteúdos, auxiliando e encorajando os demais colegas;
- Interdependência positiva - chave do processo, onde os integrantes dividem o sentimento de que o trabalho em grupo é central para o sucesso do processo, eles devem se perceber juntos, com recompensas comuns, recursos e papéis compartilhados; Habilidades para o trabalho em grupo - liderança, tomada de decisão, comunicação, resolução dos conflitos são habilidades necessárias cada detalhe devem ser pensadas para serem aproveitadas dentro dos trabalhos solicitados;

3.2 A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A relação que a criança estabelece com os docentes surge, na maioria das vezes, como um fator determinante à sua vida escolar e aos papéis que irá representar ao longo da sua experiência de estudante. As crianças sentem necessidade de se sentirem importantes, enquanto o adulto acha que é essencial submetê-las às rotinas escolares, as vezes até rígidas. As crianças necessitam que o adulto se expresse, de alguma forma, até mesmo com palavras e gestos estimulante, e mostre interesse e admiração pelo que elas fizeram, lhes passem segurança e confiança. Pois só assim se tornarão pessoas significativas para elas.

Portanto, se as vivências do educando estiverem sendo levadas em conta. Se for entendido que o cotidiano do aluno é permeado de nuances

e séries de aspectos significativos, a educação tende a acontecer de forma muito mais agradável, haja vista que

Até bem pouco tempo, se pensava na educação como um ato realizado dentro de quatro paredes, quatro linhas: o ambiente escolar. Mas aspectos ligados à autonomia e a independência do aluno diante da supremacia acadêmica por parte apenas do professor vêm mostrando que a educação se faz além dos muros da escola e da faculdade. Até porque educação se faz todo dia, em todo lugar. O aspecto formal da educação pede uma instituição que norteie o aluno, entretanto esta mesma instituição não se deve prender ao que está escrito nos livros. A vivência do aluno, por exemplo, é um rico universo de trabalho. A educação por meio da significação mostra que o aluno aprende mais quando, para ele, aquilo que está a sua frente tem significado real em sua vida. (COSTA JÚNIOR et al, 2022, p.47)

Assim pensando nesse aspecto que a educação se faz todo dia, sendo mais interessante quando se trabalha por meio da significação, deve propor atividades que concedam o direito de a criança imaginar, adivinhar, construir ou inventar.

A forma como o educador/professor compreende a criança no seu jeito de agir de forma autônoma, “de aprender a aprender, de aprender a ser” assim como de reagir ao que está certo e errado, fará diferença na sala de aula” Lopes e Silva (2008, p. 32).

Freitas e Fritas (2002) apresenta uma hierarquia de atitudes que o educador deve seguir: apresentar os objetivos específicos da atividade, evidenciando os conceitos a serem trabalhados , estratégias e as competências interpessoais a serem desenvolvidas ; pensar na formação dos grupos, a estrutura da sala de aula assim como os materiais a ser utilizados, explicar a tarefa e reatar conceitos e estratégias; gerenciar o contributo que cada terá em trabalho em grupo; recolher informação relativa aos elementos de cada grupo. sendo necessário sempre um momento dedicado à autoavaliação.

O educador terá que saber muito o que está aplicando, Realizando ajustes sempre que necessários e quando considere pertinentes, como é referido por Monereo e Gisbert (2002).

O professor deverá , despertar o prazer pelo aprender através de novas formas de comunicar compreender, desconstruir assim o ensino tradicional e experimentar novas metodologias que supram às necessidades presentes nas salas de aula (Roldão,2000) Assim , ao educador/professor não basta ensinar e transmitir conhecimentos, se faz necessário que atue como um facilitador da aprendizagem. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Paulo Freire Pedagogia da autonomia. (São Paulo: Paz e Terra, 1996.)

Lopes e Silva (2008, p. 31) acrescentam que o professor/educador deve “ajudar cada criança a compreender que é o protagonista principal das suas aprendizagens e ele é um facilitador das suas descobertas sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tem como objetivo promover uma reflexão sobre aprendizagem cooperativa como desenvolvimento de competências nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo ela uma ferramenta para a aprendizagem significativa, atualmente , as aprendizagens em referência ganharam espaço nas salas de aulas, ficou evidente que as mesmas são eficazes para melhorar o desempenho escolar dos alunos , pois, nestas aprendizagens, o aluno aprende com outros alunos, e ele torna autônomo, e o educador terá o papel indispensável de orientador, mediador e observador.

Apraz dizer que, essa pesquisa revela que os alunos aprendem entre eles e conseguem aprender melhor com rapidez com mais eficiência do que na aprendizagem tradicional onde o professor é considerado como o detentor do conhecimento onde só ele ensina .Assim , o presente artigo o surge no sentido

de demonstrar ,através da técnica das análises documentais que sustentaram as referências bibliográficas deste artigo, para isso exorta-se que é imprescindível , a mudança de paradigma correlação as metodologias ativas na sala de aula para suprir as necessidades dos estudantes .

É fundamental reconhecer que não existe uma abordagem única ou uma solução definitiva para atender às necessidades dos estudantes. A aprendizagem colaborativa nos anos iniciais do ensino fundamental como uma ferramenta para a aprendizagem significativa, no ensino requer uma abordagem flexível, que leve em consideração as características individuais de cada aluno, bem como o contexto educacional em que estão inseridos.

Portanto, concluímos que a implementação dessa metodologia de ensino é um processo contínuo e dinâmico, que exige, adaptação e inovação por parte dos educadores, dos alunos e de toda a comunidade escolar.

Esta pesquisa serve como um ponto de partida para futuros estudos e práticas educacionais, destacando a importância de continuar explorando e desenvolvendo abordagens pedagógicas inovadoras e eficazes para promover o sucesso acadêmico e socioemocional dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; SMITH, K. A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades: Qual é a Evidência de que Funciona? Pensar, Dialogar e Aprender, Change, JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC; E. J. El aprendizaje cooperativo en el aula. Trad. Gloria Vitale. Barcelona: Paidós, 1999

MAIA, F. N. O. “Professora, por que os animais se respeitam e os humanos não?” a convivência ética pede passagem: educação em valores em terceiros anos do período integral de uma escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2019.

VASCONCELOS, Ana Lúcia Fontes de Sousa et al. Uma reflexão da aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino para a formação dos contadores. Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 1., 2007, Recife. Anais [...]. Recife: Revista de Informação Contábil, 2007. p. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (1ª a 4ª série) Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 61-62. v. 30, n.4, p. 91-102, Jul./Aug. 1998. Disponível em: <https://www.andrews.edu/~freed/ppdfs/readings.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BECKER, F. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5ª Edição, São Paulo - SP: Atlas, 1999.

Holanda Filho, I. de O., Cruz, M. P. M. da, Costa, E. F. da & Gomes, R. L. R. (2020): Números primos: os átomos da Matemática. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN:1989-4155(septiembre2020).Disponível em:<https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/09/numerosprimos.html>. Acesso em: jan. de 2022.

Orozco, A. E., Ruiz, S. P. & Vivar, M. D. (2018). Qué es y qué no es Aprendizaje Cooperativo [What is and What is not cooperative learning]. ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete, 33(1), 205-220.ISSN, 2171-9098. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1575>. Recife: Revista de Informação Contábil, 2007. p. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (1ª a 4ª série) Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 61-62.v. 30, n.4, p. 91-102, Jul./Aug. 1998.Disponível em:<https://www.andrews.edu/~freed/ppdfs/readings.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BECKER, F. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001. GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5ª Edição, São Paulo - SP: Atlas, 1999.

Holanda Filho, I. de O., Cruz, M. P. M. da, Costa, E. F. da & Gomes, R. L. R. (2020): Números primos: os átomos da Matemática. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN:1989-4155(septiembre2020). Disponível em:<https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/09/numerosprimos.html>. Acesso em: jan. de 2022.<https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1575>.

Brasil, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.(2017) Base nacional comum curricular: Educação é base. Brasília.

Brasil, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2018) Anuário brasileiro da educação básica. Brasília.

GODOY, A. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. ; SILVA, A. B. Pesquisa qualitativa em organizações São Paulo: Saraiva, 2006

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

SEIDMAN, I. E. Interviewing as qualitative research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences. Columbia: Teachers College Press, 1991.

Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. Atlas.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.008

MODELO PARA ELABORAÇÃO E FORMATAÇÃO DO ARTIGO PARA E-BOOK – (FONTE 14)

Nicolas Henrique da Silva Santos¹Ana Cristina Santos Limeira²

RESUMO

O presente artigo apresenta uma proposta de Sequência de Ensino Investigativa (SEI) voltada ao ensino de Física Moderna no contexto do Novo Ensino Médio, considerando a Lei nº 13.415/2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Alagoano (ReCAL). O estudo parte da experiência docente do autor na rede pública estadual de Alagoas e busca compreender as transformações na organização curricular e suas implicações para o ensino de Física. A pesquisa com abordagem qualitativa e objetivo descritivo, utilizando análise documental e reflexões sobre a prática docente como procedimentos metodológicos. A partir da análise das políticas educacionais e da realidade da escola pública pesquisada, foi elaborada uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI), que propõe atividades experimentais, simulações computacionais e discussões interdisciplinares sobre o tema “luz”. Os resultados evidenciam que a SEI pode se constituir como um instrumento flexível e significativo para o ensino de Física, ao promover o protagonismo estudantil e a mediação docente no processo de aprendizagem. Conclui-se que a proposta pedagógica aqui apresentada contribui para a inserção de

1 Mestrando do Curso de Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, nicolas.silva@ceca.ufal.br

2 Doutora em Educação Currículo/PUCSP, atua na Formação Docente no Instituto Federal de Alagoas/Campus Maceió, ana.limeira@ifal.edu.br

tópicos de Física Moderna no ensino médio e se alinha aos desafios de contextualização, interdisciplinaridade e inovação exigidos pelo Novo Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino de Física Moderna, Currículo, Novo Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge como fruto dos estudos realizados na Especialização em Metodologias Aplicadas no Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – Campus Murici, no ano de 2022. Tendo como análise e reflexão a experiência como professor de Física na Rede Pública Estadual de Alagoas frente aos desafios do ensino de Física no Novo Ensino Médio.

Atualmente, o principal desafio no ensino de Física no Ensino Médio decorre da implementação dos normativos que o regulamentam, como a Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e institui as mudanças do Novo Ensino Médio, bem como a política de fomento às escolas de tempo integral. Essas políticas educacionais modificaram a proposta curricular das escolas públicas, trazendo mudanças significativas na formação integral dos estudantes.

Segundo Sárandy (2022), o Novo Ensino Médio foi idealizado em meio à pressão dos Organismos Internacionais e da classe política, buscando alinhá-lo às ideias neoliberais e aos ditames do mercado de trabalho, como consequência de um contexto de reformas trabalhistas e instabilidades políticas decorrentes do impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

Nesse contexto de mudanças, a (re)organização das escolas públicas com o Novo Ensino Médio, não retira a autonomia de cada Estado em organizar seu currículo conforme a realidade local; contudo, impõe a obrigatoriedade de contemplar as Diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2018 para o Ensino Médio, que se consolidou como referencial essencial para a construção curricular nas redes de ensino brasileiras. Seus fundamentos baseiam-se na formação integral, na equidade, na diversidade e na inclusão, alinhando-se às transformações sociais, culturais e tecnológicas (Brasil, 2018).

A BNCC propõe a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares e a diminuição da fragmentação do conhecimento, sugerindo que os conteúdos sejam trabalhados de forma espiralada ao longo da Educa-

ção Básica. Contudo, não apresenta orientações pedagógicas sobre como os conteúdos devem ser efetivamente desenvolvidos, especialmente no que se refere ao componente curricular do ensino de Física.

Nesse cenário, as escolas públicas enfrentam grandes dificuldades de adequação às reformas educacionais, seja pela falta de infraestrutura (laboratórios, recursos tecnológicos, equipamentos de robótica), seja pela necessidade de formação docente adequada às novas exigências curriculares. Essa realidade é ressaltada por Libâneo (2012), ao afirmar que as políticas de reforma educacional no Brasil frequentemente desconsideram as condições concretas das escolas públicas e o investimento necessário na formação e valorização docente, o que compromete a efetivação de mudanças pedagógicas significativas.

Atuando como professor de física na rede pública apresento a inquietação que levou a pesquisa: Como elaborar uma proposta pedagógica que auxilie os professores no ensino de Física Moderna, considerando as limitações impostas pela redução da carga horária e pela reorganização curricular proposta pelo Novo Ensino Médio?

Assim, este trabalho teve como objetivo elaborar uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI) para o ensino de Física Moderna na primeira série do Ensino Médio, fundamentada nas Diretrizes do Novo Ensino Médio, de modo a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem e apoiar os professores na implementação das novas propostas curriculares.

Essa proposta pedagógica inspira-se nos trabalhos de Moraes e Guerra (2013), “História e Filosofia da Ciência: caminhos para a inserção de temas de Física Moderna no estudo de energia na primeira série do Ensino Médio”, e de Bellucco e Carvalho (2015), “Uma proposta de sequência de ensino investigativa sobre quantidade de movimento, sua conservação e as leis de Newton”. Ambos introduzem tópicos de Física Moderna a partir de conceitos da mecânica clássica, adotando uma perspectiva curricular em espiral.

Dessa forma, este estudo busca contribuir com o ensino de Física nas escolas da rede estadual de Alagoas, apresentando uma proposta de

Sequência de Ensino Investigativa (SEI) estruturada para o estudo da luz e a inserção gradual de temas da Física Moderna na primeira série do Ensino Médio. Essa abordagem, investigativa e espiralada, tem a perspectiva de favorecer a construção ativa do conhecimento, promover a interdisciplinaridade e fortalecer o protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que, embora o ensino de Física Moderna ainda represente um desafio, ele constitui também uma oportunidade essencial para a formação científica dos estudantes. Compreender os fenômenos físicos no nível atômico e subatômico é indispensável para uma leitura crítica dos avanços científicos contemporâneos. Nesse sentido, Gil-Pérez (2001) defende que a inserção da Física Moderna e Contemporânea na Educação Básica é fundamental para aproximar os estudantes da ciência atual e desenvolver neles uma visão mais crítica, contextualizada e significativa sobre o papel da ciência e da tecnologia na sociedade.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como básica, pois busca ampliar o conhecimento sobre o ensino de Física Moderna no contexto do Novo Ensino Médio, sem pretender a aplicação imediata de seus resultados, mas contribuindo para o avanço teórico e metodológico da área de Ensino de Ciências.

Quanto ao objetivo, trata-se de uma pesquisa descritiva, uma vez que procura compreender, analisar e descrever a realidade educacional das escolas públicas de Alagoas diante das mudanças curriculares impostas pela Lei nº 13.415/2017, pela BNCC e pelo Referencial Curricular Alagoano (ReCAL). A intenção é registrar e interpretar as características desse cenário, sem a intervenção direta do pesquisador no ambiente estudado.

No que se refere à abordagem, a pesquisa é qualitativa, pois privilegia a análise de processos, significados e contextos, mais do que a mensuração de resultados. De acordo com Lüdke e André (2013), a pesquisa

qualitativa valoriza o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento-chave de coleta e interpretação. Nessa perspectiva, o estudo foi construído a partir da reflexão crítica sobre a prática docente e da análise dos documentos que orientam o ensino de Física no estado de Alagoas.

Os procedimentos metodológicos envolveram a participação do pesquisador, na condição de docente da rede pública estadual de Alagoas, em reuniões formativas promovidas pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL), relacionadas ao Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei) e ao ReCAL. Além disso, foram realizados estudos e discussões no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com o propósito de compreender o movimento curricular das escolas de tempo integral e identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Física.

A elaboração da proposta pedagógica, a Sequência de Ensino Investigativa (SEI), teve como inspiração os trabalhos de Moraes e Guerra (2013) e Bellucco e Carvalho (2015), que discutem metodologias investigativas aplicadas ao ensino de Física. A partir dessas referências, buscou-se compreender como os normativos educacionais nacionais e estaduais orientam o ensino de Física Moderna e de que modo podem subsidiar a construção de práticas didáticas contextualizadas.

A principal fonte de dados desta pesquisa foi a experiência profissional do pesquisador como professor de Física nas três séries do ensino médio, lecionando tanto o componente curricular de Física quanto aos Itinerários Formativos.

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu nas seguintes etapas: 1. O Estudo da Lei nº 13.415/2017, identificando as principais mudanças estruturais no currículo do ensino médio; 2. Na sequência, a Análise da BNCC para o ensino médio, com foco na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 3. O estudo pALei, para compreender o funcionamento e as diretrizes das escolas de tempo integral; 4. Apontando as reflexões sobre as alterações na organização curricular do ensino de Física e os Des-

dobramentos Didático-Pedagógicos propostos no ReCAL; 5. A seleção do conteúdo “Luz” como eixo temático da SEI, em virtude de sua relevância interdisciplinar e potencial para introduzir tópicos de Física Moderna; 6. E, por fim, a elaboração da Sequência de Ensino Investigativa fundamentada na proposta de currículo em espiral, conforme orientações da BNCC.

Essas etapas possibilitaram uma compreensão aprofundada dos desafios do ensino de Física no contexto do Novo Ensino Médio e culminaram na elaboração de uma proposta pedagógica que busca contribuir para a prática docente e para a reflexão sobre o currículo de Física nas escolas públicas alagoanas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades pedagógicas que compõe a SEI sobre o estudo da luz, abordando o princípio da Óptica Geométrica (visão corpuscular), Fenômeno da Óptica geométrica (reflexão, refração e absorção), Ondas Eletromagnéticas, Interferência e Difração da Luz, Dualidade Onda-partícula e Radiação do Corpo Negro.

Essas atividades pedagógicas são denominamos de Construção do Conhecimento porque é um processo ativo e participativo no qual os alunos não apenas absorvem informações, mas também as relacionam com experiências prévias, atribuem significados e constroem compreensões mais profundas.

A SEI foi elaborado a partir da proposta normativa da BNCC e do ReCAL, sendo composta por 7 etapas, em cada uma delas é apresentado o tema da aula, a Habilidade de acordo com a BNCC e o ReCAL e o procedimento de como desenvolver a Construção do Conhecimento.

Propõe-se para os professores desenvolver a SEI entorno de 7 a 8 aulas no máximo e com a duração, em média, de 60 min, por razão da redução de carga horária e, portanto, considerar o tempo de realizar outras atividades curriculares.

Todavia, a SEI parte do princípio considerar as características de cada turma, pois a depender do quantitativo de alunos, da duração e da disponibilidade de aulas, o professor pode aprofundar o conteúdo com aulas extras de exercícios e discussões com as atividades experimentais. Portanto, a SEI oferece autonomia ao professor ao seu planejamento.

Vale salientar que atividades em grupos sempre requer mais tempo a maior atenção do professor, seja com a mudança de sala, com a montagem de equipamentos e fundamentalmente a sensibilidade dos estudantes. Por isso a SEI foi elaborada pensando detalhadamente na prática do professor.

Com isso, sugere-se que a cada atividade realizada em grupo tenha a permuta dos alunos, pois evita que se formem zonas de conforto, incentivando a colaboração nos grupos. Isso pode resultar em uma dinâmica mais equitativa, onde todos os alunos têm a chance de contribuir e aprender uns com os outros.

Dessa forma, será apresentada a SEI com a problematização sobre “O que é a luz?” e no decorrer do processo é inserido tópicos que estimulam a reflexão sobre os conceitos da luz no ponto de vista da Física Moderna. A metodologia foi dividida em etapas, assim constituídas:

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO I - O QUE É A LUZ?

Habilidade: (EM13CNT201) – Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente.

Esta primeira atividade da Sequência de Ensino Investigativa tem como objetivo promover a compreensão do conceito de luz e dos princípios da óptica geométrica sob a perspectiva da visão corpuscular. A proposta busca envolver os estudantes em um processo ativo de descoberta, favorecendo uma aprendizagem significativa por meio da exploração, questionamento e construção coletiva do conhecimento.

De acordo com Hewson e Hewson (1998), o aprendizado é mais efetivo quando o aluno é protagonista do processo investigativo, participando ativamente da construção de significados.

No início da aula, o professor deverá organizar os estudantes em grupos de 4 a 5 integrantes, de modo a garantir maior engajamento e evitar dispersões. Cada grupo receberá duas folhas de papel A4: uma destinada ao registro das discussões e respostas, e outra para o desenvolvimento do experimento.

Em seguida, o professor projetará no quadro ou em slides as seguintes questões problematizadoras: 1. O que é a luz?; 2. Qual a importância da luz para o universo? 3. Qual a natureza da luz?

A partir dessas perguntas, os alunos serão convidados a discutir livremente dentro dos grupos, compartilhando ideias e hipóteses iniciais. Espera-se que, por meio dessa socialização, os conhecimentos do senso comum sejam confrontados e gradualmente reconstruídos à luz do conhecimento científico.

Na sequência, será realizado um experimento simples e observacional: utilizando a lanterna do celular e a segunda folha de papel A4, os estudantes deverão investigar como a posição da fonte de luz afeta a formação das sombras. Após a observação, deverão responder às seguintes perguntas:

1-Qual é a relação entre a posição da fonte de luz, a distância do objeto e as características das sombras formadas?

2-Podemos estabelecer algum padrão ou tendência a partir dos resultados observados?

O propósito deste experimento é favorecer a compreensão dos fenômenos ópticos básicos, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre a propagação retilínea da luz e a formação de sombras. Caso algum grupo apresente dificuldades, o professor poderá promover interações entre grupos, incentivando a troca de ideias e a colaboração como estratégia de aprendizagem.

Após a atividade prática, o professor retomará a discussão teórica, explicando os fundamentos da visão corpuscular da luz e apresentando a contribuição de filósofos e cientistas como Demócrito e Isaac Newton. Para apoiar esse momento, recomenda-se o uso das obras de Rocha (2002) e Salvetti (2008), que abordam a evolução histórica das concepções sobre a natureza da luz.

A avaliação dessa atividade deverá ocorrer de forma contínua e processual, considerando a participação, a argumentação e a interação dos alunos durante as discussões e experimentos. Segundo Coll et al. (2004), a avaliação contínua permite acompanhar o progresso dos estudantes ao longo do tempo, identificando dificuldades específicas e possibilitando intervenções pedagógicas mais eficazes.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO II - LUZ, CÂMERA, AÇÃO!

Habilidade: (EM13CNT302) - Comunicar, para públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos, elaborando e/ou interpretando textos, gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, por meio de diferentes linguagens, mídias, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo a participar e/ou promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental.

O objetivo desta aula é compreender e aplicar os conceitos fundamentais da óptica geométrica, com ênfase nos fenômenos de reflexão da luz. Para iniciar a atividade, o professor apresentará aos estudantes um slide com a pergunta norteadora, acompanhada da Figura 4 que mostra um espelho de parede em um banheiro.

A pergunta norteadora é: A imagem produzida pelo espelho plano está atrás dele ou nele?

Figura 4: Espelho de parede em um banheiro. Num espelho plano, a imagem e seu objeto estão à mesma distância da superfície refletora.



Fonte: Filho e Toscano, 2018

A partir desse questionamento inicial, espera-se que os estudantes levantem hipóteses e compartilhem suas concepções sobre a formação da imagem no espelho. Esse momento de problematização tem a função de ativar conhecimentos prévios e favorecer o diálogo entre os alunos, criando condições para a construção coletiva do conceito.

Em seguida, o professor explicará as leis da reflexão e apresentará o conceito de espelhos planos, destacando suas propriedades e características. Para tornar a explicação mais concreta e contextualizada, será exibido o vídeo disponível em <https://youtu.be/WTZnsSup0tE?si=HwAGyU4ZUcpr-Lwld>, que mostra o processo físico-químico de fabricação dos espelhos. A partir desse material audiovisual, os alunos poderão compreender como se obtém uma superfície refletora e como ocorre a formação da imagem nos espelhos planos.

Após essa etapa, o professor introduzirá os tipos de espelhos esféricos – côncavo e convexo, explicando suas diferenças e aplicações práticas no



cotidiano. Em seguida, o professor apresentará o vídeo sobre a usina solar de espelhos, disponível em <https://youtu.be/ELTBNf0gjt8?si=s8pu7-5Q-yEDNtl-W>. Essa discussão visa demonstrar como os conceitos de reflexão e concentração de luz são aplicados em tecnologias sustentáveis de geração de energia.

Segundo Aikenhead (2006), compreender a ciência em sua dimensão social e tecnológica permite que os estudantes reconheçam que a Física não é uma atividade isolada, mas um empreendimento humano profundamente enraizado em contextos culturais, éticos e econômicos.

Para finalizar a atividade, a avaliação será realizada por meio da construção de uma câmera escura, na qual os alunos deverão montar o dispositivo e gravar um vídeo explicativo apresentando a história desse primeiro modelo de câmera fotográfica e o princípio físico de seu funcionamento. Os vídeos produzidos serão compartilhados em uma pasta no Google Drive acessível à turma, permitindo que os estudantes conheçam e apreciem as diferentes abordagens criativas de seus colegas.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO III - A DANÇA DAS CORES E A ABSORÇÃO DA LUZ

Habilidade: (EM13CNT302) - Comunicar, para públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos, elaborando e/ou interpretando textos, gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, por meio de diferentes linguagens, mídias, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo a participar e/ou promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental.

O objetivo desta atividade é estimular a aprendizagem dos conceitos fundamentais da óptica geométrica, com foco nos fenômenos de refração, dispersão e absorção da luz, por meio da utilização de softwares de simulação e de experimentos demonstrativos. A integração entre tecnologia e experimentação busca favorecer uma aprendizagem mais interativa

e significativa, estimulando a curiosidade e o engajamento dos alunos. De acordo com Suits (2005), o uso de simulações computacionais representa uma estratégia eficaz para a compreensão conceitual, pois permite representar fenômenos físicos de forma dinâmica, envolvente e acessível.

Inicialmente, o professor apresentará o simulador PhET “Desvio da Luz”, acessando-o por meio do link https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/bending-light. Na opção intro, será demonstrado o comportamento da luz ao mudar o meio de propagação, conforme ilustrado na Figura 5.

Figura 5: Simulador PhET sobre Desvio da Luz.



Fonte: https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/bending-light. Acessado dia 10 de ago. de 2023

Durante a simulação, o professor explicará as Leis da Refração e mostrará a dispersão da luz no prisma, utilizando a opção prisma do mesmo simulador. Também serão explorados os conceitos de refração em lentes convergentes e divergentes, velocidade de propagação da luz em diferentes meios e absorção luminosa, relacionando os resultados das simulações às situações reais observadas na natureza e em tecnologias ópticas.

Após a explanação, os alunos serão organizados em grupos de quatro a cinco integrantes para realizar o experimento do disco de Newton, o que possibilitará visualizar a composição da luz branca e compreender o fenômeno da persistência da visão. Esse momento prático tem como

função consolidar os conceitos explorados, favorecendo a observação e a análise crítica dos resultados.

A avaliação da aprendizagem será conduzida por meio da questão-problema: “Como funciona o LED RGB?”. Os alunos deverão realizar uma breve pesquisa e produzir um texto explicativo, articulando os conceitos de refração, dispersão e absorção da luz, de modo a introduzir os fundamentos que serão aprofundados nas próximas aulas sobre a teoria ondulatória da luz.

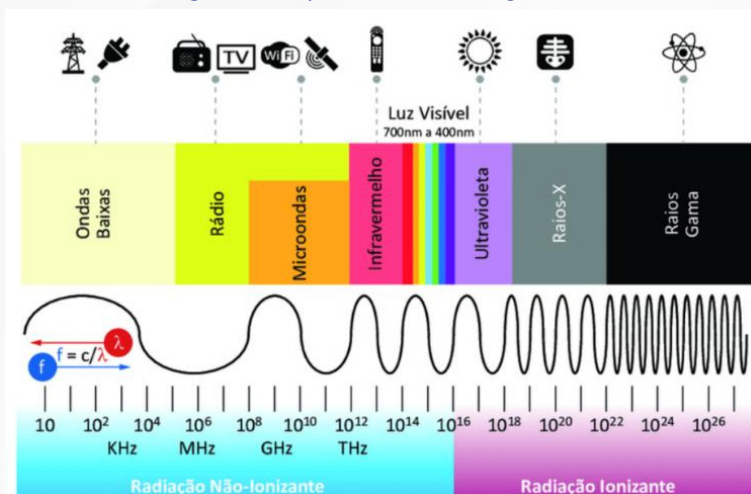
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO IV - OLHA A ONDA!

Habilidade: (EM13CNT303) - Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.

O propósito desta aula é introduzir os conceitos ondulatórios da luz, a partir de discussões sobre a natureza das ondas e do uso de simulações digitais. A compreensão do comportamento ondulatório da luz é essencial para o entendimento de tópicos avançados da óptica e da física moderna, pois complementa a visão corpuscular, apresentando o caráter dual da luz (Serway e Jewett, 2013).

O professor iniciará a aula com uma breve exposição sobre o que são ondas eletromagnéticas, enfatizando sua natureza transversal e autopropagante. Em seguida, apresentará o espectro eletromagnético, abordando a diversidade de ondas que o compõem, conforme ilustrado na Figura 6.

Figura 6: Espectro eletromagnético.



Fonte: < https://www.researchgate.net/figure/Figura-217-Espectro-eletromagnetico-e-a-localizacao-dos-raios-X-e-raios-g-em-relacao-as_fig18_335639923 >. Acessado no dia 05 de jan. de 2024.

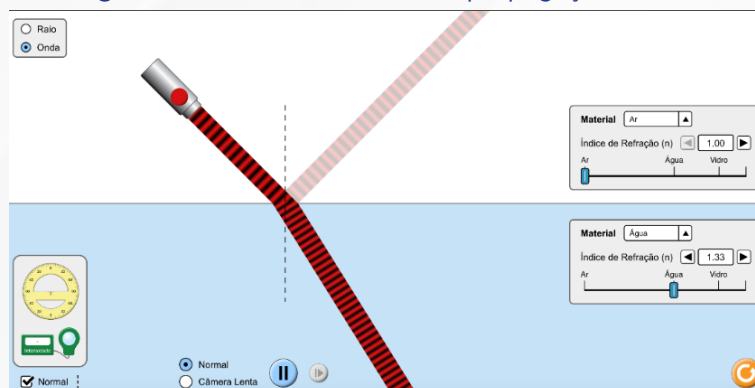
Neste momento, será discutido o papel de cada faixa do espectro — rádio, micro-ondas, infravermelho, luz visível, ultravioleta, raios X e raios gama —, destacando aplicações tecnológicas e implicações sociais. A partir disso, os estudantes deverão responder à seguinte questão:

“Como a luz visível se encaixa no espectro eletromagnético e por que ela é perceptível aos nossos olhos?”

Após a discussão, o professor utilizará novamente o simulador PhET “Bending Light”, selecionando a opção onda, que permite visualizar a propagação da luz como onda, conforme apresentado na Figura 7.



Figura 7: Simulador PhET sobre propagação da luz.



Fonte: <https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/bending-light>. Acessado no dia 10 de ago. de 2023

Essa etapa busca consolidar a compreensão dos fenômenos ondulatórios, promovendo uma visão mais completa e integrada sobre a natureza da luz. A aula valoriza o diálogo e a argumentação científica, permitindo que os alunos expressem suas interpretações e relacionem os conceitos físicos às aplicações tecnológicas cotidianas.

A avaliação da aprendizagem ocorrerá de forma contínua, considerando a interação dos estudantes durante as discussões e a qualidade das contribuições conceituais.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO V - LUZ NA CIÊNCIA: INTERFERÊNCIA E DIFRAÇÃO

Habilidade: (EM13CNT302) - Comunicar, para públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos, elaborando e/ou interpretando textos, gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, por meio de diferentes linguagens, mídias, tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), de modo a participar e/ou promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental.

O tema abordado nesta atividade, embora não esteja diretamente presente na realidade sensível dos estudantes, faz parte de seu cotidiano

por meio de diversos fenômenos físicos observáveis, como os reflexos em piscinas, os padrões de luz em gotas d'água e as tecnologias de gravação de CDs e DVDs. Assim, o objetivo da aula é levar os alunos a compreender os fenômenos ondulatórios da luz, especialmente interferência e difração, promovendo o protagonismo estudantil a partir de situações-problema significativas.

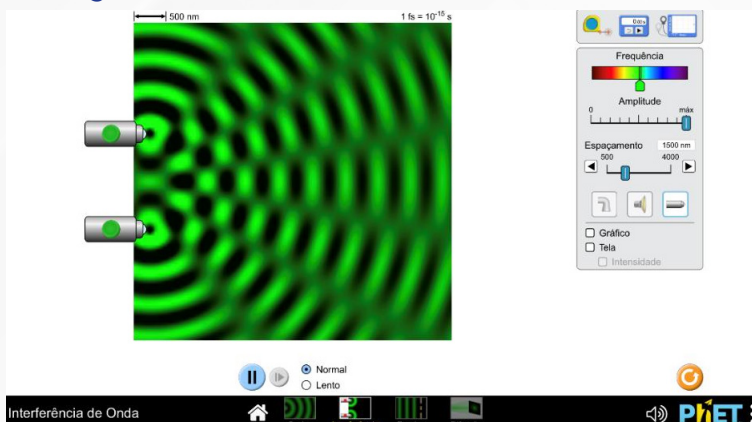
A atividade inicia-se com a organização dos alunos em grupos de quatro a cinco integrantes. O professor distribuirá post-its coloridos a cada grupo para a realização de um brainstorming, utilizando duas cartolinas brancas que conterão as seguintes problemáticas:

- 1. Em que sentido a interferência e a difração são essenciais para a tecnologia de gravação em CDs e DVDs?
- 2. O que é uma interferência e difração da luz?

Durante essa etapa, os alunos serão incentivados a discutir e registrar suas ideias, compartilhando percepções e hipóteses baseadas em seus conhecimentos prévios. Caso a escola disponha de recursos tecnológicos, o brainstorming também poderá ser realizado de forma digital, por meio da plataforma Padlet (<https://pt-br.padlet.com/>), permitindo uma interação mais dinâmica entre os grupos. O professor atuará como mediador, orientando as discussões, observando as argumentações e auxiliando na validação das informações pesquisadas.

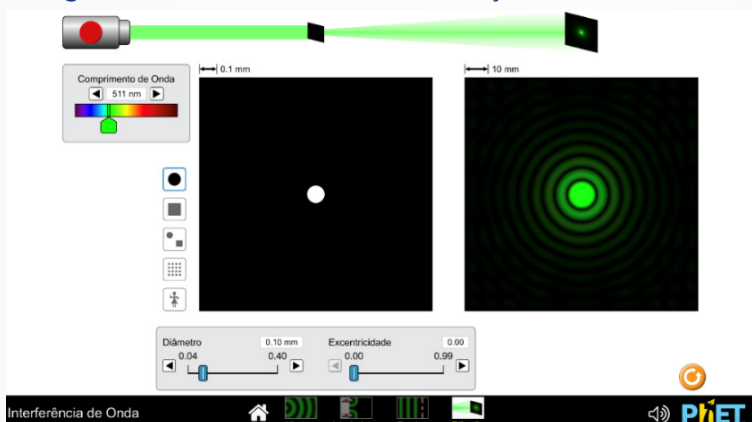
Após esse momento de exploração inicial, o professor apresentará aos estudantes o simulador PhET “Interferência de Ondas”, disponível em https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/wave-interference/about. A simulação será utilizada para demonstrar visualmente os fenômenos de interferência e difração da luz, conforme ilustrado nas Figuras 8 e 9.

Figura 8: Simulador PhET sobre interferência da luz.



Fonte: <https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/wave-interference/about>. Acessado no dia 10 de ago. de 2023

Figura 9: Simulador PhET sobre difração da luz de onda.



Fonte: <https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/wave-interference/about>. Acessado no dia 10 de ago. de 2023

Durante a explicação, o professor explorará o comportamento das ondas luminosas e os efeitos observados em diferentes frequências e comprimentos de onda, permitindo que os alunos percebam a relação entre os padrões gerados e os princípios ondulatórios da luz. Esse processo investigativo favorece a formulação de hipóteses e a compreensão de conceitos abstratos de maneira concreta e visual.



Com base nas discussões e observações realizadas, os estudantes serão convidados a responder duas questões norteadoras, que também servirão de transição para a próxima etapa da sequência de ensino:

1- Por que a observação de padrões de interferência e difração reforça a ideia de que a luz também pode ser considerada como fótons?

2- Como os fenômenos de interferência e difração contribuem para a compreensão da dualidade onda-partícula?

Essas perguntas, além de funcionarem como instrumento avaliativo, têm como propósito provocar a reflexão sobre a complexidade da natureza da luz, incentivando o aluno a integrar conhecimentos de diferentes perspectivas, corpuscular e ondulatória, em direção a uma compreensão mais ampla dos fenômenos ópticos.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO VI - O AS DA LUZ: DUALIDADE ONDA-PARTÍCULA

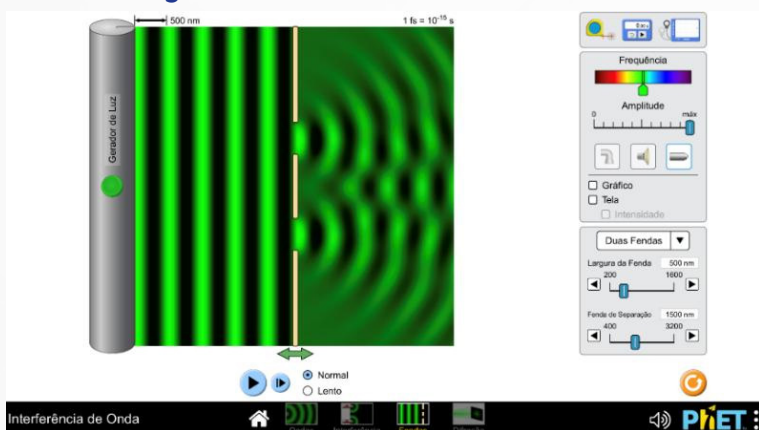
Habilidade: (EM13CNT303) - Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.

O propósito desta aula é avaliar o nível de compreensão dos alunos em relação aos conceitos de Física Moderna trabalhados nas etapas anteriores da sequência didática, analisando a capacidade dos estudantes de argumentar cientificamente e refletir sobre o papel da ciência como construção humana e histórica. O ensino de Física Moderna, nesse sentido, possibilita aos estudantes compreender como o conhecimento científico evolui ao longo do tempo, oferecendo uma visão contextualizada sobre os avanços e as transformações paradigmáticas da ciência. Essa perspectiva contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de avaliar a informação científica presente em seu cotidiano (Giordan, 2001).

A aula terá início com a organização dos estudantes em uma grande roda de conversa, com o objetivo de socializar as respostas das perguntas elaboradas na avaliação da Construção do Conhecimento V. Esse momento de partilha e debate permitirá ao professor identificar como os alunos desenvolveram suas concepções sobre os fenômenos de interferência e difração da luz. De acordo com Nascimento (2017), metodologias dialógicas e participativas promovem uma compreensão mais profunda dos conceitos, pois favorecem o confronto de diferentes perspectivas e o desenvolvimento da argumentação científica.

Após o diálogo inicial, o professor retomará o tema por meio do simulador PhET “Interferência de Ondas”, disponível no link https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/wave-interference/about. Desta vez, será selecionada a opção “Fendas”, que apresenta o clássico experimento da dupla fenda de Young, como ilustrado na Figura 10.

Figura 10: Simulador PhET sobre fenda.



Fonte: <https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/wave-interference/about>. Acessado no dia 10 de ago. de 2023

Durante a exibição da simulação, o professor explorará as possibilidades de variação de frequência, amplitude e largura das fendas, incentivando os alunos a observar os padrões formados e a explicar as diferenças percebidas entre uma e duas fendas. Esse momento investiga-



tivo busca promover a compreensão do comportamento ondulatório da luz e a relação direta com a interferência e a difração.

A partir da exploração do simulador, o professor lançará duas questões norteadoras que orientarão o debate e a consolidação conceitual: 1. O que observamos nos padrões de interferência?; 2. Como isso sugere a natureza ondulatória da luz?

Os estudantes serão convidados a formular suas respostas, relacionando as observações experimentais com os conceitos físicos já discutidos. O professor, então, conduzirá a síntese final, articulando as ideias apresentadas e formalizando a explicação científica do experimento de Young, destacando sua relevância para a compreensão da dualidade onda-partícula da luz.

A avaliação da aprendizagem será contínua, considerando a participação dos estudantes nas discussões, a clareza dos argumentos apresentados e a capacidade de relacionar fenômenos observados com conceitos teóricos. Essa abordagem avaliativa privilegia o raciocínio crítico e o protagonismo discente, reforçando a ideia de que o conhecimento científico se constrói coletivamente, por meio do diálogo e da investigação.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO VII - EXPLORANDO O MISTÉRIO DA RADIAÇÃO DO CORPO NEGRO

Habilidade: (EM13CNT103) - Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, no ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia elétrica.

A proposta desta última atividade é envolver os estudantes no intrigante mundo da radiação de corpo negro, fenômeno central para o desenvolvimento da Física Quântica. O objetivo é ir além da simples exposição teórica, proporcionando aos alunos uma experiência prática e

interativa que consolide os conhecimentos construídos ao longo de toda a sequência de ensino.

A atividade será desenvolvida com base nos saberes adquiridos pelos estudantes nas aulas anteriores, buscando articular os conceitos de óptica geométrica e ondulatória com os princípios fundamentais da radiação térmica e da quantização da energia. Para isso, o professor deverá organizar a turma em grupos de quatro a cinco alunos, que realizarão o experimento sobre radiação de corpo negro, seguindo o roteiro elaborado pelo Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/oei/exp/exp3.html> e <https://youtu.be/d7N9VMFKmWk?si=y48eLHJT0bsdBnec>.

Durante o experimento, os estudantes poderão observar os processos de absorção e emissão de radiação térmica, analisando como a intensidade e o espectro da radiação variam em função da temperatura. Essa prática é essencial para compreender empiricamente as leis de Stefan-Boltzmann e de Wien, permitindo visualizar a relação entre temperatura e emissão de energia, conforme discutem Serway e Jewett (2013).

É importante que os alunos respondam às questões propostas no roteiro do experimento, articulando suas observações com os conceitos físicos estudados. Caso algum grupo apresente dificuldades, o professor poderá incentivar a colaboração entre grupos e o uso de materiais de apoio, como o livro didático e fontes digitais confiáveis, estimulando o espírito investigativo e a autonomia intelectual dos estudantes.

Após a realização do experimento, o professor retomará o tema por meio de uma exposição dialogada, utilizando slides para apresentar o contexto histórico e conceitual que culminou na formulação da teoria quântica. Nesse momento, serão abordados tópicos como a Lei de Stefan-Boltzmann, a chamada “catástrofe do ultravioleta” e a contribuição de Max Planck, explicando como suas ideias revolucionaram a compreensão da natureza da luz e da energia. Essa abordagem histórica favorece a percepção de que a ciência é um processo dinâmico e coletivo, marcado por rupturas e reconstruções teóricas.

Como atividade final, os estudantes deverão elaborar um texto dissertativo que sintetize os principais conceitos aprendidos nas sete construções do conhecimento, destacando a evolução histórica do estudo da luz e suas implicações culturais, tecnológicas e sociais. Essa produção servirá como instrumento avaliativo, permitindo ao professor verificar o alcance da aprendizagem e a eficácia da sequência de ensino. Segundo Andrade e Vieira (2014), a escrita científica em Física possibilita avaliar tanto o domínio conceitual quanto o raciocínio lógico e crítico dos alunos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

Assim, esta Sequência de Ensino Investigativa (SEI) demonstra-se como um instrumento flexível e adaptável à realidade de diferentes contextos escolares. O professor pode aplicá-la integralmente, em sete aulas, ou de forma modular, integrando as atividades às suas práticas cotidianas ou utilizando parte delas como tarefas extraclasse. O essencial é que o docente compreenda o potencial dessa proposta pedagógica para colaborar com o ensino e a aprendizagem da Física, especialmente diante dos desafios impostos pelo Novo Ensino Médio e pela reorganização curricular contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI) voltada ao ensino de Física Moderna a partir do estudo da luz, considerando as transformações curriculares do Novo Ensino Médio. A pesquisa analisou os normativos institucionais e programas educacionais da rede estadual de Alagoas, evidenciando os impactos da Lei nº 13.415/2017, da BNCC e do ReCAL sobre a organização do ensino de Física.

Com a redução da carga horária de 80h para 40h anuais por série, tornou-se necessário elaborar uma proposta que auxiliasse os professores na adaptação de seus planejamentos e metodologias. A SEI surge, assim, como uma resposta pedagógica flexível, capaz de atender às diferentes

realidades escolares e de fortalecer o papel do professor como mediador e do aluno como protagonista na construção do conhecimento.

As atividades propostas, experimentos, simulações e discussões, visam despertar a curiosidade científica, estimular o pensamento crítico e tornar o ensino da Física Moderna mais contextualizado, interdisciplinar e significativo, ao integrar dimensões históricas, sociais e tecnológicas no processo de aprendizagem.

Consequentemente, podemos destacar um conjunto de vantagens que a SEI possibilita: Inicialmente, o **desenvolvimento do pensamento crítico**, por meio da abordagem investigativa que possibilita os alunos a questionar, explorar e analisar fenômenos luminosos de maneira crítica, assim como proporciona a **Aprendizagem significativa**, pois a inserção de tópicos de Física Moderna, como a teoria quântica da luz, possibilita uma aprendizagem mais significativa, porque os alunos relacionam os novos conceitos aos conhecimentos prévios, promovendo assimilação mais profunda e duradoura;

Destacamos o **Desenvolvimento de habilidades experimentais**, através da realização de experimentos práticos e simulações computacionais, no qual os alunos aprendem a formular hipóteses, coletar dados e analisar resultados, promovendo uma abordagem científica. E, o **Incentivo a interação social**, por meio das atividades em grupo e discussões que fomentam a interação social entre os alunos e professor, facultando um ambiente colaborativo, momento que existe a troca de ideias, de experiências e construção do conhecimento;

A importância **do Estímulo ao interesse pela Física**, recorrente de que a abordagem investigativa aliada aos tópicos de Física Moderna pode despertar um maior interesse pelo componente curricular, mostrando aos alunos a dinamicidade e a aplicabilidade prática da Física no mundo atual; E, por fim, o **Facilitador na prática docente**, pois a SEI apresenta um conjunto de atividades pedagógicas que consegue se adaptar a necessidade do docente no seu cenário de ensino, se apresentando como um material de apoio para a prática docente em Física.

Contudo, reconhecemos que a eficácia da proposta dependerá da implementação cuidadosa e adaptável às características específicas de cada contexto educacional. O papel do professor como facilitador do processo de aprendizagem é crucial, exigindo flexibilidade e sensibilidade para atender as necessidades e interesses dos alunos.

Vale destacar que com o atual cenário educacional sofrendo mudanças esse trabalho pode ainda ser redesenhado e reestruturado porque a um desordenamento por vir o que exigirá outros desdobramentos. Todavia, espera-se que a proposta da SEI possa auxiliar os professores de Física frente aos desafios do Novo Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. **Science education for everyday life: Evidence-based practice**. New York: Teachers College Press, 2006.

ALAGOAS. **Documento orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral – pALei**. Maceió: SEDUC/AL, 2019.

ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas – Ensino Médio**. Maceió: SEDUC/AL, 2021.

ANDRADE, M. A.; VIEIRA, S. S. **Redação em gêneros acadêmicos e inovação curricular**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BELLUCCO, A.; CARVALHO, A. M. P. **Uma proposta de sequência de ensino investigativa sobre quantidade de movimento, sua conservação e as leis de Newton**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 31, n. 1, p. 30-59, 2014. ISSN 2175-7941.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as diretrizes e bases da educação nacional e institui a política de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GIL-PÉREZ, D.; MONTORO, I.; ALÍS, J. C.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. **Para uma imagem não deformada do trabalho científico**. Ciência & Educação, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

GIORDAN, A. **Física Moderna no Ensino Médio**. Ciência & Educação, v. 7, n. 1, p.59-70, 2001.

HEWSON, P. W.; HEWSON, M. G. A. **A sociocognitive perspective on science education**. In: HEWSON, P. W.; LEVIN, B. S. (org.). Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice. Dordrecht: Springer, 1988. p. 305-328.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 26. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MORAIS, E.; GUERRA, A. **História e filosofia da ciência: caminhos para a inserção de temas de Física Moderna no estudo de energia na primeira série do Ensino Médio**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 35, n. 1, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172013000100018>. Acesso em: 22 out. 2025.

NASCIMENTO, D. M. **A relevância do diálogo e da interação social para o processo de ensino-aprendizagem de Física no Ensino Médio**. Práxis Educativa, v. 12, n. 1, p.77-94, 2017.

ROCHA, J. F. M. (org.). **Origens e evolução das ideias da física**. Salvador: EDU-FBA, 2002.

SALVETTI, A. R. **A história da luz**. 2. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2008.

SÁRANDY, F. M. **A construção de um currículo neoliberal para o ensino médio brasileiro**. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, v. 6, n. 12, p. 1-22, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cadecs/article/view/44498>. Acesso em: 22 out. 2025.

SERWAY, R. A.; JEWETT, J. W. **Physics for scientists and engineers with modern physics**. Boston: Cengage Learning, 2013.

SUITS, J. P. **Pursuing the potentials of computer simulations in science education: a review of the literature**. Journal of Research on Technology in Education, v. 38, n. 1, p.97-117, 2005.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.009

A DIVERSIDADE CULTURAL NAS PRÁTICAS CORPORAIS PARINTINENSE: REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PARINTINS-AM.

Jéssica Batista dos Santos¹**Edilson Mota Ribeiro²**

RESUMO

O objetivo deste estudo foi reconhecer as práticas corporais como instrumento de valorização da cultura parintinense em turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual do Município de Parintins-AM. Utilizou-se neste estudo a pesquisa ação, e como instrumentos de coleta de dados o questionário semiaberto e diário de bordo. Como suporte teórico para as nossas discussões e reflexões utilizamos os estudos de Soares et. al. 1992; Savianni, 2019; Fonseca, Silva e Fernandes, 2011. Os principais resultados apresentaram que os alunos pouco vivenciaram atividades de origem afro, indígena e cabocla na escola, e quando realizavam não havia uma discussão mais aprofundada sobre a diversidade cultural, inclusão, respeito as diferenças e valorização da cultura local. Observou-se as limitações que, os alunos possuem pouco conhecimento quanto as práticas corporais de origem afro, indígena e cabocla, e não compreendem sua importância como ferramenta

-
- 1 Mestranda do Curso de Educação Física (PROEF) da Universidade Federal do Amazonas, santos_jessicabatista@hotmail.com;
 - 2 Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas-UNIDA/Paraguay, emotaribeiro@yahoo.com.br;

de aceitação das diversidades culturais, e propagação da cultura local, além de não considerar essas práticas corporais como fundamentais no ambiente escolar. Compreendemos que as práticas corporais oriundas da cultura indígena, afro e cabocla a partir da ótica da Pedagogia Histórico-Crítica podem contribuir com a valorização da cultura parintinense, como também com o pensamento crítico do educando, proporcionando a população local um olhar mais humanizado quanto a aceitação da forma de ser, pensar, agir e se expressar das pessoas, não menosprezando ou esquecendo a cultura do seu povo.

Palavras-chave: Cultura, Práticas Corporais, Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO

Atualmente, diversas discussões e reflexões têm se desenvolvido em torno das riquezas que compõem o Brasil. Entre elas, destaca-se a ampla diversidade cultural, resultante do processo histórico-social e das dimensões continentais que caracterizam o território nacional. Apesar dessa pluralidade, ainda persistem barreiras relacionadas à aceitação das diferentes formas de ser, pensar, agir e se expressar, o que leva ao menosprezo e, por vezes, ao esquecimento de manifestações culturais genuinamente brasileiras. Nesse cenário, observa-se a valorização exacerbada da cultura europeia, em detrimento das expressões culturais de povos originários e afrodescendentes, de acordo com Fonseca, Silva e Fernandes (2011), a formação cultural brasileira foi marcada pela atribuição de superioridade aos brancos e aos europeus, considerados detentores de uma cultura “clássica”, enquanto as culturas de povos não europeus foram negligenciadas, mesmo possuindo permanência e relevância histórica. Essa herança eurocêntrica remonta à chegada dos europeus expansionistas no século XVI, quando se instituiu um sistema de dominação pautado na crença da superioridade europeia, o que legitimou projetos de exploração e controle sobre civilizações não europeias (Liauzu, 1992). Nesse contexto, as práticas colonialistas se manifestaram não apenas na ocupação de terras e na exploração de riquezas, mas também na disseminação da ideia de inferioridade dos indígenas, africanos e aborígenes. Essa ideologia foi imposta por meio de diferentes estratégias, como a educação, a criação de instituições e até o extermínio físico desses povos (Fonseca, Silva e Fernandes, 2011).

Diante dessa realidade, torna-se imprescindível discutir a diversidade cultural de forma mais frequente e aprofundada, sobretudo no contexto escolar, uma vez que a escola constitui um espaço privilegiado para o acesso ao conhecimento sistematizado e para a formação cidadã. Nessa perspectiva, Fonseca, Silva e Fernandes (2011) enfatizam a importância de analisar e compreender as experiências de diversidade étnico-racial

presentes no ambiente escolar, produzindo conhecimento sobre o tema e construindo práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo estrutural e para o fortalecimento de uma educação antirracista, justa e humanizada.

Partindo dessa compreensão, todas as disciplinas da Educação Básica podem desempenhar um papel fundamental na mediação dessas discussões, incentivando o pensamento crítico e a ação consciente dos estudantes. Entre elas, destaca-se a Educação Física, que se configura como um campo privilegiado para a desconstrução de estereótipos e para a ressignificação das práticas corporais historicamente marginalizadas, sobretudo aquelas ligadas às culturas negras e indígenas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a Educação Física escolar tematiza as práticas corporais em suas múltiplas formas de codificação e significação social, compreendendo-as como manifestações expressivas produzidas por diferentes grupos sociais ao longo da história. Assim, o movimento humano ultrapassa a dimensão biológica, inserindo-se no âmbito cultural e revelando sentidos e identidades coletivas.

Nessa direção, entende-se que as práticas corporais podem constituir instrumentos de valorização da diversidade cultural existente no Brasil, pois segundo o Referencial Curricular Nacional (Brasil, 2015), essas práticas representam expressões individuais e coletivas do movimento corporal, desenvolvidas tanto em contextos sistematizados, como a escola, quanto em ambientes informais, como o lazer. Mais do que simples manifestações motoras, elas carregam elementos culturais que expressam a identidade e a visão de mundo de diferentes povos e regiões. A diversidade cultural presente nas práticas corporais evidencia as distintas regionalidades brasileiras, revelando as especificidades das populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas, entre outras, que conferem ao país uma identidade plural e dinâmica (Brasil, 2015).

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo reconhecer as práticas corporais como instrumento de valorização da cultura parintinense em turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual do Muni-

cípio de Parintins-AM, buscando compreender como essas manifestações podem ser incorporadas ao ensino da Educação Física.

METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos metodológicos, o presente estudo classifica-se como uma pesquisa-ação, uma vez que houve intervenção direta dos pesquisadores na problemática investigada. De acordo com Gil (2002) e Severino (2013), esse tipo de pesquisa é de fundamental importância, pois tem como propósito não apenas compreender a realidade estudada, mas também intervir sobre ela, buscando transformações concretas no contexto analisado.

Nessa perspectiva, a articulação entre teoria e prática foi um princípio norteador da pesquisa. Conforme destaca Saviani (2019), a práxis educativa é essencial para a formação integral e emancipada dos sujeitos, possibilitando a aproximação entre os conteúdos escolares e a realidade vivenciada pelos estudantes.

O estudo teve caráter transversal e foi desenvolvido com 62 alunos regularmente matriculados no 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública do município de Parintins-Amazonas, no período de julho a novembro de 2024. A escolha desse público-alvo justifica-se pela recorrência de casos de bullying observados nas aulas de Educação Física dessa turma, além da predominância de comportamentos competitivos, que resultavam em atitudes de exclusão, não aceitação das diferenças e apelidos depreciativos. Tais situações contribuíam para o afastamento de estudantes que não se identificavam com atividades essencialmente competitivas.

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos principais. O primeiro foi um questionário semiaberto, aplicado no início da pesquisa, com o objetivo de verificar a concepção dos alunos acerca da diversidade cultural nas práticas corporais. O segundo instrumento consistiu em um diário de bordo, no qual foram registradas observações e

anotações realizadas durante a aplicação das aulas. Esse instrumento permitiu documentar falas significativas dos alunos, bem como comportamentos relevantes que contribuíram para as análises e discussões dos resultados.

Quanto aos procedimentos éticos da pesquisa, foi solicitada a autorização da gestão escolar e agendada uma reunião com os responsáveis pelos estudantes participantes. Após esse encontro, realizou-se o convite formal aos alunos, momento em que foram apresentados os objetivos do estudo e reforçado o caráter voluntário da participação. Nessa ocasião, também foi entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assegurando o cumprimento dos princípios éticos e a transparência do processo.

Com a devolução dos termos assinados, procedeu-se à aplicação do questionário inicial durante as aulas de Educação Física. Em seguida, diante da necessidade de uma intervenção imediata, foi iniciada a segunda etapa da pesquisa, que consistiu no planejamento das aulas, com o objetivo de promover práticas inclusivas, justas e antirracistas.

Na terceira etapa, as aulas planejadas foram aplicadas, contemplando momentos teóricos e práticos que possibilitaram aos estudantes vivências diversificadas e reflexões críticas sobre a valorização da diversidade cultural e o respeito às diferenças.

Por fim, os resultados obtidos foram organizados, analisados e discutidos à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, em diálogo com outras produções teóricas da área, de modo a ampliar a compreensão acerca da temática e das transformações observadas no contexto escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PONTO DE PARTIDA: QUESTIONÁRIO

As análises iniciais foram realizadas a partir das respostas obtidas no questionário aplicado no início das atividades com os 62 alunos partici-

pantes. O instrumento continha perguntas voltadas à compreensão dos estudantes sobre as temáticas diversidade, cultura afro-brasileira, indígena e cabocla, inclusão e pluralidade cultural. Nesse contexto, observou-se que a maioria dos alunos pouco ou nunca haviam vivenciado tais temáticas em atividades propostas nas aulas de Educação Física. Entre aqueles que afirmaram ter tido algum contato, destacou-se que não houve momentos de reflexão crítica sobre essas práticas, o que evidencia uma lacuna no tratamento pedagógico da diversidade no componente curricular.

Diante dessa constatação, compreendemos que os conteúdos da Educação Física escolar devem considerar a realidade local, bem como as práticas corporais juvenis que fazem parte do cotidiano dos estudantes. Nessa perspectiva, concordamos com Libâneo e Silva (2020) ao enfatizarem que a escola precisa atentar-se à diversidade cultural e assegurá-la pedagogicamente, de modo que se configure, de fato, como um espaço democrático, inclusivo e socialmente justo.

Outro aspecto relevante identificado diz respeito à compreensão conceitual dos alunos acerca da diversidade e das culturas afro-brasileira e indígena. Embora todos tenham reconhecido a importância dessas temáticas, apenas três estudantes conseguiram citar manifestações culturais de origem afro-brasileira ou indígena. Tal resultado corrobora a análise de Fonseca e Silva (2011), que apontam a persistência de currículos escolares baseados em uma perspectiva eurocêntrica, a qual tende a invisibilizar os saberes de povos historicamente marginalizados e invisibilizados.

Sobre os currículos escolares Soares et. al. (1992, p. 17) destaca:

“O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo/ Busca situar a sua contribuição parti-

cular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, lingüístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da “realidade” e não a sua totalidade”.

À luz dessa discussão, é possível afirmar que as escolas que se estruturam apenas em resultados quantitativos, atividades direcionadas de forma homogênea e sem espaço para a escuta ativa dos estudantes dificilmente promoverão reflexões críticas e significativas sobre a realidade social. Consequentemente, distanciam-se do contexto real e deixam de oportunizar uma aprendizagem efetivamente significativa e equitativa, que reconheça e valorize as diversidades culturais presentes no ambiente escolar.

Outro ponto relevante identificado nas respostas do questionário refere-se à falta de continuidade dos conteúdos trabalhados nas aulas. Os estudantes relataram que alguns temas eram discutidos teoricamente, porém não se concretizavam na prática, evidenciando uma dissociação entre o saber e o fazer pedagógico. Nesse sentido, Saviani (2019) ressalta que teoria e prática são dimensões distintas, mas devem caminhar de forma articulada, uma vez que a compreensão conceitual só ganha sentido quando se materializa na ação educativa.

No âmbito da Educação Física escolar, esse distanciamento entre teoria e prática ainda constitui um desafio persistente. Muitos professores, em suas práticas pedagógicas, enfrentam dificuldades em transformar o conhecimento teórico em experiências concretas, o que pode estar relacionado à fragilidade no domínio dos saberes disciplinares e pedagógicos. Como consequência, a práxis educativa, entendida como a união entre reflexão e ação, acaba sendo pouco explorada no cotidiano das aulas.

Conforme enfatiza Gutiérrez (1988, p. 107), “sem a práxis não há educação, pois é justamente nela que se estabelece a relação dialética entre ação e reflexão, permitindo que o processo educativo se torne crítico, transformador e mutuamente enriquecedor”. Diante dessas considerações, as reflexões iniciais obtidas a partir do questionário evidenciaram a

necessidade de propor práticas corporais contextualizadas, que valorizem as diversidades culturais locais e promovam aprendizagens significativas. Assim, optou-se por fundamentar as práticas corporais apresentadas neste trabalho a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, cuja perspectiva possibilita articular teoria e prática a partir de uma abordagem pedagógica crítica e emancipadora.

A CAMINHO DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

O primeiro momento da proposta desenvolveu-se a partir da prática social inicial, realizada por meio de uma roda de conversa entre a professora e os estudantes. Nesse espaço dialógico, foram trazidas para discussão as temáticas diversidade cultural, cultura afro-brasileira e indígena, inclusão e respeito, com o intuito de promover uma reflexão coletiva sobre essas questões no contexto escolar.

Durante essa etapa, observou-se uma participação tímida dos estudantes, fato que se relaciona à falta de informações e vivências prévias acerca dos temas abordados. Apesar disso, esse momento mostrou-se fundamental para o desenvolvimento do processo pedagógico, uma vez que possibilitou uma maior aproximação entre a professora e os alunos, criando um ambiente de escuta e acolhimento. A partir dessa interação inicial, tornou-se possível compreender melhor as percepções dos estudantes e planejar estratégias pedagógicas mais significativas, pautadas no diálogo e na valorização da diversidade.

Figura 1- Roda de conversa com os estudantes

Fonte: Autoria própria, 2024

O segundo momento da proposta caracterizou-se pela etapa de problematização, na qual foram consideradas as dimensões conceituais do tema. Nesse estágio, abordaram-se questões relacionadas à diversidade cultural, inclusão, respeito e racismo, com o intuito de promover uma reflexão crítica sobre essas temáticas. Para orientar as discussões, foram utilizadas perguntas norteadoras, tais como: Como a diversidade cultural é tratada na escola? A inclusão envolve apenas pessoas com deficiência? Por que a cultura de paz é incentivada no ambiente escolar? Por que os livros didáticos pouco abordam as culturas africana e indígena? Por que, historicamente, negros, indígenas e pessoas em condição social desfavorecida são pouco visibilizadas pela sociedade capitalista? e por que o bullying é tão frequente nas escolas?

A partir dessas indagações, os estudantes identificaram diversas problemáticas que emergem da não aceitação das diferenças. Com base nos posicionamentos expressos, foram destacados conceitos fundamentais como educação antirracista, inclusão, Lei nº 11.645/2008, cultura, justiça social e cultura de paz. Essa etapa possibilitou observar que os alunos ampliaram seus conhecimentos acerca da temática, reconhecendo a relevância de discutir tais assuntos nas aulas de Educação Física. Além disso, passaram a identificar práticas corporais de origem afro-brasileira e



indígena em suas vivências na escola e em outros contextos, compreendendo-as como expressões culturais significativas.

Dessa forma, evidencia-se que a tematização dos conteúdos nas aulas é essencial, pois permite que os estudantes reflitam criticamente sobre a realidade em que estão inseridos, adotando uma postura ativa e consciente em prol do bem comum e da convivência respeitosa na diversidade.

O terceiro momento correspondeu à etapa de instrumentalização, na qual foi utilizado um texto norteador que enfatizava a importância da diversidade cultural e de sua valorização no contexto local. Esse material possibilitou aos estudantes refletirem sobre práticas corporais tradicionais da cidade de Parintins, muitas vezes presentes no cotidiano, mas pouco reconhecidas e valorizadas pela própria comunidade. Após uma leitura crítica e reflexiva, os alunos foram organizados em grupos, e cada equipe apresentou suas interpretações e considerações por meio da produção de textos coletivos, favorecendo o diálogo e a troca de saberes.

Em seguida, foram realizadas atividades práticas relacionadas à cultura local e de origem afro-brasileira e indígena, como capoeira, huka huka, arco e flecha, corrida com tora e boi-bumbá. Durante o desenvolvimento dessas práticas, observou-se a participação efetiva de todos os alunos, que demonstraram maior aceitação das diferentes manifestações corporais, reconhecendo que cada indivíduo possui suas singularidades e que as práticas corporais carregam sentidos e significados culturais profundos.

Figura 2- Atividades: arco e flecha; huka huka**Fonte:** Autoria própria, 2024

Essas primeiras mudanças de percepção foram possíveis graças à sistematização das atividades, que promoveram momentos contínuos de reflexão crítica, incentivando a cooperação, o respeito mútuo e a valorização da diversidade. Assim, a instrumentalização mostrou-se um espaço formativo essencial, capaz de integrar o conhecimento teórico às vivências práticas, ampliando o entendimento dos alunos sobre o papel da cultura e da corporeidade na construção de uma convivência mais inclusiva e respeitosa. De acordo com Freire (1996) compreende-se que os conteúdos escolares devem estar conectados com a realidade dos estudantes, relacionando com o seu mundo, sua história e com seus saberes, assim, a aprendizagem se torna mais significativa e de qualidade.

Figura 3- Roda de capoeira**Fonte:** Autoria própria, 2024

Nesta etapa, que corresponde aos saberes docentes e discentes, os estudantes começaram a identificar novas possibilidades capazes de contribuir para a resolução das situações-problema apresentadas na prática social inicial. Entretanto, ao colocar essas ideias em prática, enfrentaram dificuldades em estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos discutidos e as atividades desenvolvidas, o que evidenciou a necessidade de maior mediação pedagógica e de momentos reflexivos para consolidar as aprendizagens.

Partindo dessas considerações, acredita-se que essa dificuldade decorre da falta de vivências diversificadas nas aulas de Educação Física, bem como da pouca integração dessa temática com outras disciplinas escolares. Além desses fatores, destaca-se também a ausência de uma contextualização e sistematização adequada do ensino, o que resulta em escassos momentos de reflexão e na separação entre teoria e prática.

Nesse sentido, compreende-se que a Educação Física escolar não deve se restringir ao simples “rola bola” ou a práticas desprovidas de sentido reflexivo. Ao contrário, precisa configurar-se como um espaço de descoberta, construção e reconstrução do conhecimento, em que a reflexão seja parte constitutiva das aulas, articulando teoria e prática. Essa integração, conforme defendem Fontana e Fávero (2013), é fundamental para promover transformações na realidade dos estudantes, favorecendo ações concretas e críticas sobre o mundo em que estão inseridos.

O quarto momento foi caracterizado pela catarse, etapa em que a atividade proposta consistiu na produção de um texto em grupo, seguido de uma apresentação por meio de movimentos corporais. Essa dinâmica possibilitou aos estudantes expressar de forma criativa e sensível as reflexões construídas ao longo do processo. A partir dessa experiência, observou-se que os alunos passaram a compreender as temáticas abordadas sob uma perspectiva mais ampla, reconhecendo que ações inclusivas e de aceitação devem ser incentivadas cotidianamente, bem como a importância de políticas públicas que enfrentem o racismo e outras formas de preconceito.

Durante as apresentações, diversas falas significativas emergiram, evidenciando a construção de uma consciência crítica. Entre elas, destacaram-se: “É necessário reparar toda a injustiça realizada com os povos originários”, “Precisamos entender que todas as culturas são importantes”, “Cada um possui o seu estilo de vida, por isso não existe um estilo de vida ideal” e “Precisamos quebrar muitos estereótipos que só fazem diminuir e magoar as pessoas”. Tais afirmações demonstram que os estudantes passaram a refletir sobre o valor da diversidade e sobre a necessidade de desconstruir visões excludentes e discriminatórias.

Nessa perspectiva, Soares et al. (1992) destacam que é fundamental tratar os conteúdos escolares de maneira sistematizada, relacionando-os com diferentes áreas do conhecimento e buscando uma abordagem filosófica, histórica e dialética. Tal postura pedagógica contribui para que a escola se torne, de fato, um espaço de formação de cidadãos críticos, capazes de refletir sobre sua realidade e compreender que os conteúdos não devem ser pensados nem explicados de forma isolada, mas sim articulados entre si, favorecendo uma aprendizagem significativa e transformadora.

O quinto momento correspondeu à prática social final, etapa em que os estudantes construíram um painel intitulado “A diversidade existe”. Nesse painel, foram reunidos imagens e registros de práticas corporais realizadas durante as aulas, além de fotografias de diferentes pessoas praticando atividades físicas na cidade de Parintins, valorizando a pluralidade cultural e corporal local. O painel foi exposto no corredor da escola, com o objetivo de compartilhar o trabalho com os demais alunos que não participaram diretamente das atividades, promovendo assim um espaço de apreciação e diálogo sobre o tema.

Durante uma semana, grupos de estudantes se revezaram na apresentação do painel, explicando aos colegas o propósito e o significado do projeto. Observou-se que os alunos demonstraram criatividade, autonomia e senso de responsabilidade, socializando o conhecimento construído ao longo das etapas anteriores. Além disso, foi possível perceber o desen-

volvimento de um pensamento mais crítico e reflexivo, bem como um comprometimento com a transformação social, que se estendeu para além dos momentos vivenciados em aula.

Essa etapa revelou que as ações dos estudantes foram intencionais e conscientes, refletindo o engajamento com o processo educativo. Nesse sentido, Vásquez (2011) destaca que toda ação planejada é fruto de práticas conscientes e que, quando o trabalho pedagógico integra teoria e prática transformadora, promove uma educação da consciência. Assim, essa articulação entre reflexão e ação mostra-se essencial para a construção de aprendizagens significativas e para o exercício efetivo da cidadania crítica.

Além desses achados, podemos destacar que, ao serem questionados sobre as práticas corporais como a capoeira, arco e flecha, huka huka, corrida com tora e a dança do boi-bumbá, e sobre o quanto essas atividades contribuíram para o desenvolvimento de um pensamento crítico voltado à valorização da cultura, observou-se que a maioria dos estudantes afirmou ter ampliado sua consciência cultural, passando a reconhecer a importância das manifestações locais e regionais. Uma pequena parcela dos alunos, contudo, ainda demonstrou dificuldade em estabelecer essa relação crítica. Esses dados permitem afirmar que os estudantes, de modo geral, compreenderam a relevância das práticas corporais como expressão cultural, percebendo que, por meio da vivência, da compreensão e da reflexão, é possível expandir e compartilhar esse conhecimento, fundamentando cientificamente sua importância.

No caso dos alunos que apresentaram maior dificuldade, é importante destacar que o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as práticas corporais exige um ambiente escolar interdisciplinar, no qual diferentes áreas do conhecimento abordem a temática da diversidade cultural de maneira articulada. Essa abordagem deve estar presente em todas as etapas da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, de modo que o aluno construa, ao longo de sua trajetória escolar, uma cons-

ciência ampla e fundamentada sobre o valor da cultura e da corporeidade (Freire, 1996).

Quando questionados sobre a importância das práticas corporais parintinenses para a valorização da diversidade cultural no contexto escolar, todos os estudantes reconheceram que tais atividades são fundamentais para o conhecimento e a valorização das diferentes expressões culturais que compõem a cidade de Parintins, bem como outras regiões do país. Nesse sentido, compreender a existência das diversidades culturais significa reconhecer que somos diferentes, e que nenhum saber deve ser desvalorizado. Pelo contrário, é necessário valorizar e socializar os diversos conhecimentos, permitindo que os alunos participem ativamente dessas discussões, o que contribui para a formação de uma consciência crítica, inclusiva e transformadora.

Além disso, ao refletirem sobre a possibilidade de desconstruir estereótipos impostos pela sociedade capitalista por meio das práticas corporais, a maior parte dos estudantes reconheceu que essas atividades favorecem novas concepções e apropriações da própria cultura, sobretudo quando trabalhadas de forma sistematizada e contextualizada. Assim, compreende-se que as práticas corporais podem atuar como instrumentos de valorização da diversidade cultural existente no país, uma vez que representam expressões individuais e coletivas do movimento humano, construídas tanto no âmbito escolar quanto no lazer, conforme apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999).

É importante enfatizar, contudo, que as práticas corporais transcendem o simples ato de se movimentar, pois carregam elementos simbólicos e culturais que expressam a identidade de povos e regiões, constituindo-se como uma leitura de mundo por meio das mais diversas formas de expressão. Desse modo, a diversidade cultural presente nas práticas corporais evidencia as regionalidades e as diferenças culturais entre as diversas regiões brasileiras, nas quais continuam a existir identidades específicas, como as ribeirinhas, quilombolas e indígenas (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, a Educação Física escolar assume um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e na ressignificação de sentidos, configurando-se como um componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas múltiplas formas de codificação e significação social. Tais práticas, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, refletem a produção cultural e histórica de diferentes grupos sociais, reafirmando o potencial da Educação Física como espaço formativo para a valorização da diversidade e para a construção de uma sociedade mais justa e plural (BRASIL, 2018).

Ao observar todas as etapas desenvolvidas, percebe-se que ocorreram mudanças significativas no processo de aprendizagem dos estudantes. Tais transformações foram possíveis devido à articulação entre teoria e prática, que permitiu uma compreensão mais ampla e significativa dos conteúdos trabalhados. Mesmo com um número reduzido de aulas, foi possível favorecer a ampliação dos conhecimentos dos alunos, possibilitando-lhes estabelecer relações entre os saberes construídos e sua própria realidade, o que evidencia a importância de práticas pedagógicas contextualizadas e reflexivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados da presente pesquisa, constatou-se que as práticas corporais oriundas das culturas indígena, afro e cabocla podem contribuir significativamente para a valorização da cultura parintinense, bem como para o desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos. Ao longo das atividades desenvolvidas, os alunos vivenciaram e ampliaram seus conhecimentos sobre a cultura local, compreendendo, ao mesmo tempo, a importância de respeitar as diferenças existentes em seu meio social.

Durante as discussões realizadas nas aulas, foi possível observar que os estudantes reconheceram o papel das práticas corporais quando tratadas de forma sistemática, percebendo que essas manifestações podem

favorecer a valorização da cultura parintinense, além de expandir tais saberes para além do contexto escolar, fortalecendo a identidade cultural e comunitária.

Ao construir uma proposta didática fundamentada na diversidade cultural, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, verificou-se que essa experiência foi enriquecedora para todos os envolvidos, uma vez que possibilitou uma formação mais integrada e significativa. Essa concepção foi amplamente compartilhada pelos participantes do estudo, reforçando a ideia de que a articulação entre teoria e prática é essencial para o processo educativo.

Nesse sentido, acredita-se que a Pedagogia Histórico-Crítica representa uma possibilidade concreta de aproximar teoria e prática não apenas nas aulas de Educação Física, mas também em outras áreas do conhecimento, permitindo que o estudante materialize o aprendizado construído e se torne um cidadão crítico e emancipado. Ao promover essa discussão, compreende-se a importância de conhecer as diferentes teorias e pedagogias que compõem o campo educacional, ressaltando a necessidade de oportunizar momentos de estudo e planejamento docente, para que os professores possam aprofundar seus conhecimentos e aplicá-los de forma efetiva. Muitas vezes, a escola tende a priorizar aspectos burocráticos e quantitativos, deixando em segundo plano dimensões qualitativas fundamentais à formação crítica e reflexiva.

Todavia, reconhece-se que essa proposta constitui apenas uma das várias possibilidades metodológicas que podem ser inseridas nas aulas de Educação Física. Portanto, não deve ser aplicada de forma mecanizada ou descontextualizada, mas sim adequada à realidade dos estudantes e às suas condições culturais, sociais e econômicas.

Por fim, compreende-se que a escola deve se consolidar como um espaço de valorização dos diferentes saberes, promovendo uma educação justa, equitativa e antirracista, que garanta uma aprendizagem de qualidade e valorize as diversidades existentes. Espera-se, assim, que a temática da diversidade cultural seja cada vez mais discutida e vivenciada

nas aulas, expandindo-se para todas as etapas do ensino, de modo a promover o respeito à vida humana, aos direitos sociais e à emancipação do sujeito por meio das práticas corporais sistematizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Caderno Temático Práticas Corporais, Atividade Física e Lazer. Ministério da Saúde. Brasília- DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: ><http://www.planalto.gov.br> < Acesso em: 27 fev. 2025.

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

BRASIL. Ministério de Educação e de Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Secretaria de Ensino Médio. Brasília: MEC/SEM,1999.

FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. da; FERNANDES, A. B. Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FONTANA, M.J; FÁVERO, A.A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. Vol. 8- Nº 17. janeiro- junho, 2013.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GUTIÉRREZ, F. Educação como práxis política São Paulo: Summus, 1988.

LIAUZU, C. L'immigré dans les banlieues de l'histoire de France. In: Horizons Maghrébins-Le droit à la mémoire, N18-19, 1992. Les idéaux de la Révolution Française chez les Maghrébins. Pp. 176- 185.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 816-840, 2020.

SAVIANE, D. Pedagogia histórico- crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores associados, 2019.

SEVERINO, A.J. Metodologia do trabalho científico. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, C. L.; et. al. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.010

ATLETISMO E ENSINO DESENVOLVIMENTAL: AVALIAÇÃO DE UMA DISCIPLINA ELETIVA NA PERSPECTIVA DOS DISCENTES

Jocicleide de Sousa Freitas¹Tadeu João Ribeiro Baptista²

RESUMO

O ensino desenvolvimental apresenta-se neste estudo como uma possibilidade metodológica que visa à elaboração do pensamento teórico e à apreensão de conceitos relativos ao atletismo e aqui, especificamente a corrida de rua, possibilitando aos discentes a apropriação, formação e generalização de conceitos relativos a este objeto da Cultura Corporal. Pretende-se, portanto, apresentar as estratégias didáticas utilizadas no âmbito da disciplina eletiva de Atletismo, bem como verificar a percepção dos discentes acerca das metodologias utilizadas, elucidando as estratégias que foram mais bem avaliadas por estes. Para tanto, participaram da pesquisa 38 discentes regularmente matriculados em uma disciplina eletiva sobre atletismo promovida no semestre 2023.1, para alunos com idade entre 15 a 18 anos. Os dados constituíram-se da análise das respostas obtidas através de um questionário que os discentes responderam ao final da disciplina acerca das estratégias/atividades de estudo promovidas para a abordagem do conteúdo, bem como dos registros do diário de campo da docente-pesquisadora. A partir da análise

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, jocicleide.freitas.041@gmail.com;

2 Professor orientador: Pós-Doutor em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, tadeujrbaptista@yahoo.com.br.

dos dados pode-se afirmar que as estratégias didáticas empregadas foram relevantes e bem avaliadas pelos discentes, com destaque para as atividades que envolviam a visualização de vídeos, associadas a um objetivo ou identificação de determinadas características específicas, posto que retiveram a atenção até dos alunos mais dispersos. Outro ponto que podemos destacar é o das dinâmicas interativas e que envolviam a fala dos discentes, nas quais a dispersão destes foi bem reduzida. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o fazer docente na perspectiva de proposição de metodologias diferenciadas e que contribuam, conseqüentemente, para a legitimação do componente curricular de Educação Física na escola.

Palavras-chave: Ensino desenvolvimental, Educação Física escolar, Metodologias, Atletismo, Corrida de rua.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa centra sua investigação sobre as questões didático-metodológica do ensino do atletismo e, mais especificamente, da corrida de rua enquanto conteúdo a ser tematizado nas aulas de Educação Física no ensino médio à luz dos preceitos da teoria do ensino desenvolvimental proposta pelo teórico russo Vasilli V. Davydov (1930-1998).

Desta maneira, o estudo em tela objetiva apresentar as estratégias didáticas promovidas no âmbito da disciplina eletiva de Atletismo ministrada para alunos de uma escola pública de ensino médio do estado do Ceará, no semestre 2023.1, que teve como base teórico-metodológica a perspectiva do ensino desenvolvimental, bem como apresentar a avaliação dos discentes acerca da disciplina e as atividades de estudo promovidas.

A adoção desta perspectiva didática dar-se pela contribuição desta para a elaboração do pensamento teórico dos discentes, através dos processos de formação e operações mentais com os conceitos relativos ao conteúdo que se concretizam a partir de tarefas de estudos e do processo de organização e proposição didática do professor. Além disso, acreditamos que essa metodologia pode contribuir de maneira significativa para uma compreensão crítica das práticas corporais, oportunizando os sujeitos a estabelecer vínculos com o contexto sociocultural em que estão inseridos, relacionando significados e sentidos à sua realidade.

Diante disso, a presente pesquisa está organizada em três tópicos centrais, a saber: 1º) a fundamentação teórico-metodológica que a norteou fundamentada no ensino desenvolvimental do autor russo Vasili V. Davydov³, bem como aspectos relativos ao atletismo e a corrida; 2º) os procedimentos metodológicos utilizados para o atendimento dos objetivos empreendidos na pesquisa e, 3º) discussão dos resultados em que são descritas as tarefas de estudos implementadas e a avaliação dos discentes

3 Vasili V. Davydov é um nome russo que ao ser traduzido para o português apresenta várias formas de escrita. Adotaremos a forma “Davydov”, mantendo outras escritas quando forem feitas citações preservando o original utilizado.

referente a cada uma destas atividades. Ressaltamos que esta pesquisa consiste em um recorte da dissertação de mestrado⁴ defendida pela autora em que outros aspectos podem ser consultados pelos interessados na temática.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A teoria do ensino desenvolvimental tem raízes no contexto do projeto de formação do novo homem na sociedade socialista soviética, em que, após a revolução russa de 1917, o pedagogo e psicólogo Vasili Vasilievich Davydov defendia um projeto de escola que ensinasse aos alunos a pensar sobre os objetos e questões da realidade de modo dialético (Freitas e Rosa, 2015).

Uma das ideias centrais dessa teoria é a afirmação da subordinação histórico-social para o desenvolvimento do psiquismo humano, que se concretiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outros indivíduos que deve se dar a partir do pensar, analisar, compreender os objetos e suas relações na realidade (Libâneo, 2004). Portanto, a unidade biológica e cultural é responsável por colocar em marcha o desenvolvimento (Dias Jr; Rosa, 2022).

A teoria do ensino desenvolvimental propõe uma forma de organização de ensino capaz de promover um processo de formação de ações mentais indispensáveis na aquisição dos conhecimentos científicos, quando o aluno precisa superar a aparência e ascender à essência dos objetos ensinados (Libâneo, 2015).

A proposição das atividades de estudo que se alinham ao ensino desenvolvimental devem primar pela problematização, a reflexão, análise, síntese, pesquisa, o exercício colaborativo entre os componentes do grupo, enfim, atividades que considerem o papel ativo do discente

4 Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/57810>

com vistas à elaboração do pensamento teórico a partir das atividades de estudo previamente estruturadas.

Percebemos, portanto que o ensino desenvolvimental possibilita contribuições importantes para o tipo de homem que se pretende formar, ou seja, pautado numa formação humana integral, autônoma e reflexiva que permita ao aluno aprender e desenvolver-se não apenas pela assimilação de conteúdos historicamente construídos, mas através do desenvolvimento de funções cognitivas que ocorrem neste intercurso. Essa teoria possibilita que o aluno, ao longo da sua aprendizagem, conteste, verifique e se utilize de indagações e reflexões acerca do objeto de estudo em questão tornando a aprendizagem mais significativa e efetiva. A aprendizagem aqui se faz de maneira dialógica, problematizadora e investigativa.

Entender a corrida de rua no âmbito do atletismo e com base na teoria do ensino desenvolvimental implica compreender a sua relação essencial enquanto prática corporal que se destina à produção de marca. Sobre essa questão Nascimento (2014) expõe que o atletismo e, portanto, a corrida de rua tem como relação essencial o controle da própria ação corporal com vistas à produção da marca, a partir do desenvolvimento de ações motoras engendrada pelos meios técnicos e as condições objetivas possíveis. Esse, portanto, é um conhecimento científico importante a ser discutido no âmbito das aulas que tematizam a corrida de rua, posto que esta tem relação essencial e substancial na sua constituição.

Para além desses aspectos, destacamos os benefícios biopsicossociais que podem ser proporcionados e estimulados a partir da prática da corrida de rua, haja vista que se trata de uma modalidade democrática, de fácil acesso e baixo custo (Furlan, 2014). Segundo Souza et al. (2012), a corrida é uma modalidade que necessita de poucos materiais e que, ao ser vivenciada com os devidos cuidados, pode proporcionar diferentes benefícios, como melhora da sensação de bem-estar, redução do estresse, melhora do desempenho cardiorrespiratório, diminuição do risco de doenças cardiovasculares, dentre outros. Cabe destacar, porém, que essa modalidade esportiva é uma prática social e, portanto, está inserida em um contexto

específico, no caso do nosso estudo o neoliberal. Assim, não está isenta dos ditames do capital e da lógica neoliberal e, como bem coloca Bracht (1986), não se pode permanecer com visões parciais acerca do fenômeno esportivo, posto que historicamente a função deste no nosso país foi a de reproduzir e reforçar a ideologia capitalista com vistas a manutenção da ordem social vigente.

METODOLOGIA

Esse estudo possui uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, em que o método de pesquisa se classifica como experimento didático formativo. Em relação ao método de pesquisa em didática na perspectiva do ensino desenvolvimental, Freitas e Libâneo (2022) apontam que o referido método se concretiza através do experimento didático formativo, podendo ser conceituado como o processo de transformação que visa propiciar novas formações psíquicas e as condições necessárias ao seu surgimento no discente.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Ensino Médio da rede pública do estado do Ceará, no âmbito da disciplina Eletiva de Atletismo para as turmas de primeiros e segundos anos do ensino médio em que a sequência didática com base no ensino desenvolvimental foi composta por 22 aulas, sendo 11 encontros com 2 aulas geminadas. Ao final da disciplina, dentre outros aspectos, foi solicitado aos discentes que atribuísem uma avaliação relativa às atividades/tarefas de estudo empreendidas ao longo da disciplina. Estes são os dados que serão apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A subdivisão e organização das aulas, bem como os conceitos científicos trabalhados em cada aula visando a elaboração do pensamento teórico com fins de apreensão dos conhecimentos teóricos (definidos a partir do entendimento da relação essencial que compõem o Atletismo e

a corrida de rua, bem como dos conceitos que se relacionam e promovem o entendimento do objeto de estudo principal) relativos ao Atletismo e à corrida de rua, são apresentados no quadro 1 abaixo relacionado:

Quadro 1 – Encontros, temas das aulas e metodologia empregada

AULA	TEMA DA AULA	METODOLOGIA EMPREGADA
1	Apresentação da disciplina, introdução aos esportes e suas manifestações e conceito iniciais sobre o atletismo	Aula expositiva dialogada e tempestade de ideias
2	Atletismo e o grupo das corridas	Utilização de vídeos, indagações específicas que foram respondidas com base nos vídeos e preenchimento de esquemas conceituais. Construção coletiva de perguntas acerca do conteúdo.
3	Corrida enquanto possibilidade de prática corporal	Atividade de aquecimento explicando as diferenças para o alongamento e com os alunos sugerindo algumas possibilidades. Na parte principal da aula foram realizadas uma corrida em comando, uma corrida de velocidade em estafeta coletiva e um pico corrente com dois pegos. Finalização da aula com a dinâmica da teia de aranha.
4	Corrida de rua: percepções, sensações e aspectos fisiológicos da prática	Inicia-se a aula explicando e indagando aos alunos sobre algumas alterações fisiológicas que ocorrem no corpo. E ao longo da aula foi utilizada uma ficha onde estes registraram alguns parâmetros antes e depois das práticas. As atividades propostas nesta aula foram o pic corrente, a corrida de velocidade enfatizando os tipos de saída, o que consigo fazer em 9,58 segundos e Corrida/caminhada de 12 minutos. A aula foi finalizada com uma roda de conversa trazendo os elementos principais sobre as alterações agudas e crônicas que acontecem com a prática da corrida de rua.
5	Elaboração de um evento de corrida	Promover o debate sobre os elementos importantes para a execução de um evento de corrida de rua e, em seguida, fazer a pesquisa na internet - no laboratório de informática da escola - em que a partir das pesquisas e discussões foi organizado um check list para a organização da corrida de rua da escola.



AULA	TEMA DA AULA	METODOLOGIA EMPREGADA
6	Reconhecimento do percurso da VI Corrida do ALC	Planejar e atribuição dos papéis de cada discentes no evento de corrida de rua da escola, bem como divisão das equipes de trabalho e realização do percurso de 5 km da corrida com os alunos mostrando os pontos críticos, os pontos de hidratação e estipulando os locais em que cada um deverá estar localizado para orientar os atletas. Obs: É importante observar que foi realizado outro treino com todos os alunos da escola, além dos que participavam da disciplina eletiva.
7	Realização da VI Corrida do ALC	Nesta aula, os alunos que estavam matriculados na disciplina puderam ou correr ou ficar na organização do evento que congregou os demais alunos(as) da escola, os professores, funcionários e a comunidade do entorno. O processo de construção e realização do evento de corrida de rua da escola estimulou o protagonismo estudantil.
8	Como foi a corrida? Analisando programas de treino de corrida do iniciante ao avançado	Nesta aula os alunos apresentaram uma avaliação em forma de texto acerca da corrida de rua realizada na escola, apresentando seus pontos positivos e negativos; Abordaram também os aspectos que são importantes para um bom programa de iniciação à corrida: avaliação, princípios de treinamento básicos, etapas de treino e alguns métodos de treino. Através de pesquisas em sites e revistas especializados sobre a importância e as etapas do treinamento, bem como de planilhas de treinos para iniciantes, avançados e intermediários
9	Elaboração de mapas conceituais acerca do atletismo	Nesta aula os alunos trabalharam na produção de mapas conceituais acerca do atletismo a partir dos conceitos abordados nas aulas. Foi discutido com os discentes o que são mapas conceituais/mentais e apresentou-se alguns exemplos de mapas conceituais sobre temáticas diversas e nesse momento foram destacados os elementos básicos para a construção destes mapas. Em seguida os alunos receberam folhas coloridas, pincéis, lápis de cera e de cor para construir um mapa mental que resuma e estabeleça as relações entre os conceitos apresentados ao longo da disciplina. Cada aluno poderá consultar seu material de estudo e anotações realizadas nas aulas e produzirá seu mapa de acordo com os conhecimentos apreendidos até então.



AULA	TEMA DA AULA	METODOLOGIA EMPREGADA
10	Discussão sobre os mapas produzidos, realização da atividade de batata quente e produção de roteiro de entrevista com atleta de corrida de rua	Na primeira atividade o professor mostrou, sem identificar, algumas fotos dos mapas conceituais construídos pelos discentes e ressaltou alguns dos conceitos trazidos pelos discentes. Enfatizou aqueles conceitos que apareceram com maior frequência, bem como os indagou acerca dos conceitos que não apareceram, mas que são importantes de serem tematizados ao se buscar compreender o Atletismo e a corrida de rua, especificamente. A segunda atividade foi realizada no formato da brincadeira de batata quente onde dentro de uma caixa estavam perguntas referentes aos conceitos que não tinham ficado claro em todos os mapas ou que não foram abordados pelos discentes.
11	Entrevistando um atleta profissional e amador (idoso) de corrida de rua	Os alunos produziram perguntas a serem realizadas para um atleta de corrida de rua da comunidade. Após um processo de seleção coletiva das perguntas, estas foram enviadas para o atleta que produziu um vídeo com as respostas. Este vídeo foi reproduzido para os discentes, junto com um vídeo de uma entrevista de um idoso praticante de corrida. O objetivo foi promover o entendimento acerca de fatores sociais e psicológicos envolvidos na prática da corrida de rua.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Acerca da percepção dos discentes sobre as aulas ministradas, indagou-se qual aula ou atividade eles mais gostaram. Dentre as respostas, podemos destacar como a aula mais citada a do encontro em que os aspectos fisiológicos da prática da corrida foram abordados em que os alunos experimentaram a corrida de resistência. Nessa aula, os discentes foram estimulados e desafiados a correrem por 12 minutos. E foi notória a satisfação de alguns ao conseguirem realizar a atividade. A aula foi citada por 14 discentes, na qual a maioria fez referência à questão da atividade de 12 minutos e, em segundo plano, a atividade de aferição da frequência cardíaca. O quadro abaixo traz algumas afirmações atreladas aos encontros realizados ao longo da disciplina:

Quadro 2 – Aulas preferidas pelos alunos segundo as suas menções

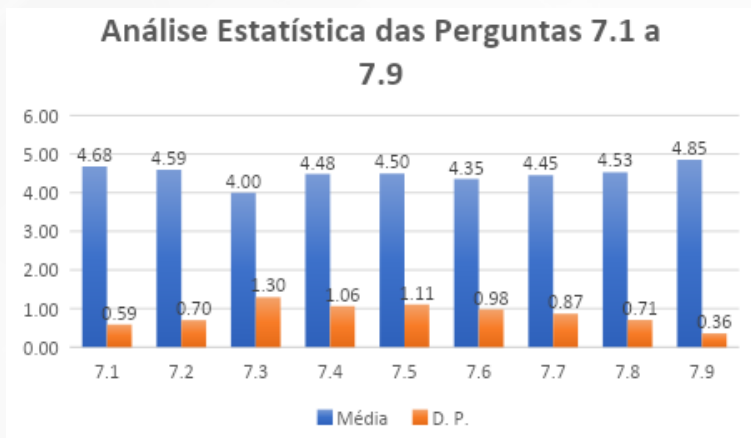
ENCONTRO	TEMA DA AULA	EXPRESSÕES UTILIZADAS PELOS DISCENTES
4	Corrida de rua: percepções, sensações e aspectos fisiológicos da prática	ALUNO 1: “A aula em ficamos 12 minutos correndo.” ALUNO 2: “A que teve pega-pega, pique corrente.” ALUNO 4: Correr por 12 minutos.” ALUNO 7: “A de 12 minutos.” ALUNO 11: “A corrida de 12 minutos, por ter conseguido correr tanto tempo sem parar.” ALUNO 12: “A que passamos 12 minutos correndo.” ALUNO 13: “A que demos várias voltas na quadra.” ALUNO 14: “Eu gostei da dos 12 minutos, porque além de descobrir que aguento 12 minutos correndo, eu gostei da atividade também.” ALUNO 18: “Eu gostei da aula sobre frequência cardíaca.” ALUNO 19: “Corrida de 12 minutos, mapa conceitual e dos treinos para a corrida.” ALUNO 27: “Da aula de batimentos cardíacos, onde você teria um tipo de teste para saber como está a batida do seu coração.” ALUNO 31: “Do teste.” ALUNO 32: “A corrida de 12 minutos.”
6	Reconhecimento do percurso da VI Corrida do ALC	ALUNO 5: “Do dia que nós fomos conhecer o percurso da corrida.” ALUNO 10: “Dos treinos da corrida, pois foi muito boa.” ALUNO 15: “No dia do treino da corrida, pois fui muito bem.” ALUNO 19: “Corrida de 12 minutos, mapa conceitual e dos treinos para a corrida.” ALUNA 23: “Eu gostei do dia que nós fomos para o ensaio para a corrida e o dia que nós passamos a fita.” ALUNA 26: “Da aula do percurso da corrida, pois foi meio que um preparo para o dia.” ALUNO 33: “Eu gostei da corrida, dos treinos.” ALUNO 35: “Eu gostei dos treinos para a corrida” ALUNO 38: “Os treinos para a corrida.”

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A fim de aprofundar essa avaliação por parte dos discentes, foi solicitado que atribuísssem uma nota de 0 a 5 a cada vivência e ação pedagógica realizada ao longo da disciplina. Foi esclarecido para eles que, quanto mais perto de 0, mais insatisfeito ele ficou, e, quanto mais perto de 5, mais

satisfeito ele se sentiu com a ação pedagógica desenvolvida. Os resultados dessa avaliação são apresentados no gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 – Avaliação das atividades realizadas em uma escala de 0 a 5



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Podemos observar que a avaliação por parte dos estudantes foi positiva para todos os encontros realizados (pontuações $\geq 4,0$) com importante destaque para a realização da corrida de rua propriamente dita (questão 7.9); avaliação sobre como o conteúdo foi tematizado ao longo da disciplina (questão 7.2), ou seja, a metodologia utilizada, que se consolidou através de atividades de estudo voltadas para apreensão de conceitos científicos relativos ao Atletismo, mais especificamente da corrida de rua, bem como da organização de um evento de corrida da escola. Com relação às aulas que os discentes melhor avaliaram, temos o encontro referente à tematização das corridas de resistência, em que foram abordados os parâmetros fisiológicos envolvidos na prática da corrida de rua (questão 7.5). Esse dado corrobora com o que registramos no diário de campo em que os alunos se mostraram bem receptivos e motivados a participar das atividades propostas no encontro 4. Os questionamentos que compuseram essa avaliação foram os seguintes:

- 7.1 Sobre a forma com que o conteúdo das aulas sobre corrida foi desenvolvido, como você o avalia?

- 7.2 Sobre a aula prática de corrida em que foram envolvidos os aspectos fisiológicos, como você o avalia?
- 7.3 Sobre a atividade de construção dos mapas mentais a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas, como você avalia essa ação?
- 7.4 Sobre a aula prática que abordava as corridas de velocidade, como você avalia essa ação?
- 7.5 Sobre a aula prática que abordava as corridas de resistência (longa duração), como você avalia essa ação?
- 7.6 Sobre a aula referente a análise de planilhas de treinamento de corrida, como você avalia essa ação?
- 7.7 Sobre a aula referente a elaboração de perguntas e entrevista para uma atleta de corrida de rua, como você avalia essa ação?
- 7.8 Sobre as reuniões para planejamento e organização da corrida de rua da escola, como você avalia essa ação?
- 7.9 Sobre o evento de corrida de rua produzida, como você o avalia?

Com relação à avaliação dos discentes acerca da disciplina Eletiva de Atletismo e da VI Corrida de rua do ALC, percebemos que as respostas obtidas no questionário e no grupo focal corroboram com o que eles trouxeram nos textos produzidos logo após o evento. Em síntese, os discentes avaliaram, de maneira satisfatória, o evento e os aspectos positivos, bem como os aspectos que necessitam de melhorias citados por eles são apresentados no quadro 3 abaixo:

Quadro 3: Aspectos positivos e pontos a melhorar acerca da disciplina e a VI Corrida do ALC

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS A MELHORAR
ALUNO 2: “Eu gostei de tudo da disciplina, não tenho nada que reclamar.” ALUNO 4: “Eu gostei de tudo...da corrida. Não precisa melhorar nada, porque foi muito bom.” ALUNO 6: “Que todos pode correr. E que na próxima vez que todos os alunos possam participar.” ALUNO 11: “Achei a disciplina muito bem elaborada, então não acho que precisa melhorar.” ALUNO 14: “Os pontos positivos é que foi tudo bom, que em toda aula eu aprendi algo novo e agora é só melhorar a resistência.” ALUNO 15: “Foi tudo muito bom.” ALUNO 18: “A corrida foi bem organizada. Tudo perfeito, mas poderia melhorar no percurso, poderia ser mais longo.” ALUNO 19: “A disciplina é boa. Eu gostei de tudo, não precisa mudar nada” ALUNA 21: “A corrida foi top, só acho que faltou só mais um ponto de água. E a disciplina foi ótima, não tenho do que reclamar.” ALUNA 22: “Foi legal” ALUNA 23: “Eu gostei muito de elaborar o evento da corrida de rua e o melhor para a corrida é ter mais Água. Foi muito boa as reuniões da corrida e essa disciplina foi muito boa, por mim não precisa melhorar.” ALUNO 26: “Achei muito positiva a elaboração final da corrida, teve ponto de água, premiações e englobava todo mundo. O único ponto negativo foi o fato de ser em um horário que tinha muito sol, pois isso prejudica muito o desempenho do corredor, principalmente quem não tem tanta experiência. Acho que 5h30 ou as 6h00 seria um horário melhor.”	ALUNO 1: “As entregas de água e o percurso poderia ser mais longo” ALUNO 5: “Aumentar as aulas práticas para que sejam mais duradouras” ALUNO 7: “Os pontos de água estavam poucos. Podem melhorar colocando mais.” ALUNO 20: “Tinha de fazer mais treinos pra gente ganhar mais resistência.” ALUNA 21: “A corrida foi top, só acho que faltou só mais um ponto de água. E a disciplina foi ótima, não tenho do que reclamar.” ALUNO 26: “Achei muito positiva a elaboração final da corrida, teve ponto de água, premiações e englobava todo mundo. O único ponto negativo foi o fato de ser em um horário que tinha muito sol, pois isso prejudica muito o desempenho do corredor, principalmente quem não tem tanta experiência. Acho que 5h30 ou as 6h00 seria um horário melhor.” ALUNO 27: “O ponto positivo foi a premiação, a merenda após a corrida, a segurança na estrada, os pontos de localização. O que deveria melhorar era o ponto de Água onde deveria ter outro na volta do percurso.” ALUNO 29: “A corrida foi muito boa eu gostei bastante. Mas no treino não gostei das largadas, pois não dava pra correr de uma vez, tinha que esperar o povo ir na frente pra depois passar.” ALUNO 37: “As aulas práticas poderiam ser mais duradouras.”



ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS A MELHORAR
ALUNO 27: “O ponto positivo foi a premiação, a merenda após a corrida, a segurança na estrada, os pontos de localização. O que deveria melhorar era o ponto de água onde deveria ter outro na volta do percurso.” ALUNO 33: “O evento foi muito legal. Tanto para quem foi participar, quanto para a organização da corrida. Muito legal isso.” ALUNO 34: “Os pontos positivos da disciplina é que foi demonstrado de forma clara as modalidades de corridas e que a corrida é diferente da caminhada. E em relação a corrida foi muito bem organizada e bem planejada pela escola em si.” ALUNO 35: “O evento foi muito bem construído, maravilhoso, teve todo um preparo na corrida, os locais, etc. Gostei. muito bem feito!” ALUNO 36: “Achei bom! Gostei muito. O que acho que deveria melhorar era a merenda, que acho que deveria melhorar. E acho que só, o resto foi bem top.”	

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A partir das verbalizações dos discentes, compreendemos que a VI Corrida de rua do ALC consistiu em um evento bem construído e a experiência em participar do mesmo foi exitosa de modo geral tanto para quem foi correr, quanto para quem ficou na organização do evento (verbalização do aluno 33 presente no quadro 10). Com relação aos aspectos que necessitam de melhorias, os discentes afirmaram a questão do ponto de hidratação, posto que para eles há uma necessidade de outro ponto de entrega de água na volta do percurso; a realização de mais treinos no percurso antes da corrida propriamente dita; e, por fim, a questão do horário da corrida que foi um ponto levantado no dia do planejamento do evento, mas que, por questões de logística da própria escola e disponibilidade de transporte público, o horário de 8h00min foi mantido para a largada.

Cabe destacar aqui, que no processo de planejamento, construção, organização e realização da VI Corrida de rua do ALC, os discentes pude-

ram exercer o protagonismo estudantil ao passo que puderam apropriar-se de conhecimentos que são relevantes na proposição de um evento esportivo dessa natureza, como os citados por eles no grupo focal no diálogo anterior (segurança, hidratação, orientação no percurso).

Sobre isso, Aquino e Cunha (2015) afirmam que o estudo não consiste apenas no domínio dos conhecimentos, nem das ações e operações realizadas para sua apropriação, mas em um processo de transformação qualitativa da personalidade do aluno em que se processa uma reestruturação e desenvolvimento cognitivo-afetivo, intelectual e volitivo. Assim, no processo de resolução da tarefa de estudo, o aluno é sujeito e objeto de sua própria transformação, sendo esse processo importantíssimo e não apenas o resultado obtido como verificamos em algumas abordagens didáticas tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados apresentados e discutidos nesta pesquisa percebe-se alto grau de satisfação dos discentes com as atividades didáticas propostas ao longo da disciplina eletiva, especialmente com as aulas que envolveram experimentação corporal e compreensão dos aspectos fisiológicos da corrida. No que concerne às críticas relativas ao evento de corrida de rua, os alunos destacaram a necessidade de aprimoramento do percurso, da hidratação e do horário do evento revelando uma capacidade de análise e senso de corresponsabilidade pelo processo educativo. Em suma, pode-se compreender que a utilização de estratégias didáticas que superem a mera exposição teórica ou reprodução de gestos técnicos, mas que atuem na compreensão crítica das práticas corporais em consonância com a comunidade escolar apresentam elevado potencial educativo.

REFERÊNCIAS

AQUINO, O. F.; CUNHA, N. M. A tarefa de estudo: ciência e a criatividade do professor. **Educação e Filosofia** Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 125

- 152, jan./jun. 2015. ISSN 0102-6801. Disponível em: <https://www.bing.com/search?pglt=41&q=A+TAREFA+DE+ESTUDO%3A+CIÊNCIA+E+CRIATIVIDADE+DO+PROFESSOR1&cvid=8e4010fee1a14c9aa9dc17c4644c0566&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIGCAEQRRhA0gEHNTk3ajBqMagCALACAA&FORM=ANNTA1&PC=U531>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRACHT, V. "A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista". **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v7, n2, 1986. Disponível em: <<https://cev.org.br/biblioteca/a-crianca-que-pratica-esporte-respeita-as-regras-jogo-capitalista/>>. Acesso em: 01 out. 2023.

DAVIDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigacion teórica y experimental. Moscú: Progreso, 1988.

DIAS JR, M. C.; ROSA, S. V. L. **Educação Física no ensino médio na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental**. Curitiba: Appris, 2022.

FREITAS, R. A. M. M.; LIBÂNEO, J. C. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e246996, 2022. Disponível em: <scielo.br/j/ep/a/JGhPMWntWJqB6FPnWtCb-pwH/?format=pdf#:~:text=No tratamento do material selecionado utilizou-se uma grelha,Elkonin-Davydov%3B e contribuições para a pesquisa em didática>. Acesso em: 29 jul. 2023.

FREITAS, R. A. M. M.; ROSA, S. V.L. Ensino Desenvolvimental: contribuições à superação do dilema da didática. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p.613-627, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/s3DcNCF3bJzjz4L6VKnSmbh/>>. Acesso em: 06 out. 2022.

FURLAN, Allan Jacomini. **Fatores Motivacionais Relacionados à Prática de Corrida de Rua por Mulheres Adultas na Cidade de Curitiba/PR**. 45f. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Departamento Acadêmico de Educação Física. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/7833/2/CT_COEFI_2014_2_02.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/?format=pdf>>. Acesso em: 06 out. 2022.

LIBÂNEO, J. C. Formação para professores e didática para o desenvolvimento humano. Seção Temática: Didática na Educação Básica. **Educ. Real**, 2015
Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5wLqcw-fm/?lang=p>>. Acesso em: 12 out. 2022.

NASCIMENTO, B. B.; GARCES, S. B. B. Educação Física ou rola bola? A percepção da comunidade escolar sobre as aulas de Educação Física. **EFDeportes.com - Revista Digital**, Buenos Aires, año 17, nº 178, 2013. Disponível em: <<https://efdeportes.com/efd178/educacao-fisica-ou-rola-bola.htm>>. Acesso em: 07 out. 2023.

SOUZA, D. A.; AZEVEDO, M. G.; ALBERGARIA, M. Motivação para a prática da corrida de rua. **Fiep Bulletin - Online**, v. 82, n. 1., 2012. Disponível em: <<https://www.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/2433>>. Acesso e 12 set. 2023.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.011

BREVE ANALOGIA DAS DOCÊNCIAS MÉDIA E SUPERIOR: A ESCOLARIZAÇÃO SOBRALENSE COMO REFERÊNCIA

Fabício de Sousa Sampaio¹

RESUMO

A educação neoliberal vende a adequação metodológica e didática docente enquanto soluções para problemas estruturais. Precarização das condições de trabalho docente, currículos disciplinares focados em ensino enciclopédico, vulnerabilidade social discente e as péssimas estruturas escolares e universitárias são ocultadas pela disseminação da premissa de que a medida necessária para uma educação bem sucedida, em todas as modalidades, reside na capacitação ou aperfeiçoamento metodológico-didático docente alinhado às “demandas” dos tempos atuais. Nesses termos neoliberais, se a didática é a solução última, primeiramente precisamos questionar se existe diferenças entre as didáticas do(a) professor (a) universitário(a) e do(a) professor (a) do ensino médio. Esse texto objetiva discutir os procedimentos didáticos da docência universitária em comparação aos da docência média com a finalidade de perceber inicialmente o impacto de tais procedimentos nas situações reais de ensino. Para tanto foram realizadas observações diretas em uma sala de aula de primeiro ano do ensino médio e em uma sala de aula

1 Doutor em Ciências Sociais pela UFRN. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Araiões. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís - Monte Castelo. E-mail: fabricao.sampaio@ifma.edu.br.

do quarto período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA na cidade de Sobral-Ce durante seis meses em 2009 e conversas informais com os respectivos professores². Não existiram diferenças significativas entre essas duas docências no tocante à didática, embora diante das variadas situações de aprendizagem observadas. Entretanto, de maneira geral, as turmas discentes observadas demonstraram semelhanças tais como desinteresse pela aprendizagem dos conteúdos lecionados e preocupação com as notas finais e aprovação nas disciplinas.

Palavras-chave: Didática, Docência universitária, Docência média..

2 Esse texto constitui a escrita acadêmica referente à conclusão da disciplina Estágio em Docência cursada durante o mestrado em educação brasileira da Universidade Federal do Ceará em 2009.

INTRODUÇÃO OU SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

A educação brasileira arrasta uma crise que ontologicamente tem a ver com a sua massificação e ilusória democratização efetivada a partir do século XIX onde as classes populares passaram a frequentar as escolas. A “inclusão” de tal classe significou também o surgimento de alguns problemas estruturais, pedagógicos e sociais no seio escolar de forma mais destacada, pois um indivíduo carrega sua subjetividade aonde for, ou seja, não é possível exigir que pessoas, ao participarem das escolas deixem suas vulnerabilidades e precariedades fora dos cotidianos escolares, como defendem os eloquentes conselhos da famigerada literatura de auto-ajuda e equilíbrio socioemocional que invadiram as teorizações sobre a educação e estão presentes na vida cultural tanto nas instituições empresariais quanto nas instituições sociais e escolares.

As afirmação anteriores não objetivam explicitar que os problemas da escola pública brasileira surgiram com a entrada das classes sociais menos favorecidas na escolarização, mas sustentar que tal entrada não foi acompanhada com uma qualitativa reestruturação do sistema escolar e social ao ponto de se adaptar a uma nova sistemática de atendimento e acolhimento que exigiria: instituições de um ensino personalizado concretizado a partir de salas interdisciplinares e de razoável infraestrutura física; um pequeno número de estudantes a serem escolarizado(a)s com a mediação de docentes valorizados social e financeiramente; presença de currículos multiculturais, localizados e integrais; desenvolvimento de práticas curriculares diversas e de respeito às diferenças com foco no antirracismo, antifascismo, anticapitalismo, antilgbtobia e anticapacitismo.

Não se pretende defender também que, nos tempos em que a educação era exclusiva das elites brasileiras, não existiria nenhum obstáculo como, por exemplo, a falta de interesse e indisciplina do(a)s estudantes tão presente nas escolas atualmente. O vislumbre neste ínterim é atentar para o fato de que desde o início da formalização da educação a fim de

atender as classes populares ou até mesmo as classes médias não houve uma preocupação (e não há) com a contextualização do processo educativo em si, ou melhor, não se objetivou (e não se objetiva) uma melhoria nas tão conhecidas condições para a aprendizagem escolar acontecer de forma satisfatória: espaço físico propício- salas arejadas, claras e silenciosas, carteiras confortáveis, área escolar constituída por aparelhos fundamentais tais como laboratórios, bibliotecas, salas de vídeo, dança, teatro e música, além de uma quadra esportiva; disponibilidade de material didático variado e suficiente; profissionais preparado(a)s, valorizados e comprometidos; estudantes bem alimentados e com acesso a atendimentos médicos, psicológicos e assistenciais; e pedagogias não tradicionais, diversificadas e fomentadoras da agência, criatividade e solidariedade entre os participantes dos processos de ensino-aprendizagem.

Essa nova “clientela”, termo sugestivo na identificação do(a)s discentes na atual invasão neoliberal na educação global, possuía e possui dificuldades de aprendizagem advindas de seus arranjos familiares e de processos estruturais de desigualdade e abandono sistemático, visto que, se existe a propagação de um modelo cultural e social em que os conhecimentos científicos legitimados pelas elites dirigentes e pensantes são a mola propulsora da socialização legítima da atual sociedade capitalista seja nas esquinas, nos casebres, nas escolas e em qualquer instituição cultural, as famílias menos abastadas foram alijadas desse processo de interiorização de tais conhecimentos via educação, pois sempre foram socializadas para uma educação “básica” ou instrumental que permitissem a reprodução do sistema capitalista. A educação para as classes populares sempre almejou a sua conformação enquanto classes trabalhadoras, assalariadas e fidelizadas com o próprio sistema social que promove a opressão. Agora, no neoliberalismo, os sujeitos oprimidos são relegados a causa de sua própria opressão. A autculpa se instaura como elemento pedagógico de uma pedagogia bárbara.

Nesse sentido, percebe-se uma ausência de práticas e valores culturais necessários a uma significativa escolarização: hábito pela leitura crítica

e aprofundada; estímulo político e afetivo para conhecer e entender o seu entorno social; motivações e perspectivas iniciais quanto a realização de si mesmo e profissionalmente a partir da escolarização; e interesse individual ou coletivo pela transformação social. Entretanto tais condições não são obstáculos à escolarização neoliberal, mas sobretudo são pressupostos para a efetivação da mesma. Sem essa base social e pedagógica, a educação neoliberal não se sustenta, pois colocaria em risco sua fundamentação material e ideológica: precarização das escolas, desqualificação social e financeira da docência, meritocracia, empreendedorismo e empresariamento dos sujeitos escolares e dos processos pedagógicos.

Em contrapartida para atender essa “clientela” com todos os seus problemas citados acima, a escola, mesmo a pública, continua positivista, enciclopédica, preconceituosa, elitista, disciplinar, racista, capacitista e “cognitivicista”. A ofensiva neoliberal, travestida de humanística e liberal está transformando as escolas e as Universidades públicas em tentáculos de um mercado educacional para fins de acumulação de capital e formação de exércitos de reserva trabalhalista e consumista para o próprio mercado. A primeira função da existência desse exército fidelizado para o sistema neoliberal é a possibilidade de manter um quantitativo de mão-de-obra barata, acrítica, vulnerável e amedrontada. Detalhe importante: uma graduação, uma certificação no ensino médio ou em um curso técnico profissionalizante não assegura uma vaga no mercado de trabalho, mas sim uma depressiva esperança de se conseguir futuramente tal vaga. Um dos principais dispositivos de controle contra a possibilidade de desalienação, criticidade e solidariedade coletiva da classe trabalhadora é o pânico gerado acerca da sobrevivência material caso essa esperança não se materialize. A incompetência do sujeito de permanecer excluído no mercado é ideologicamente justificado pela meritocracia e pelo empreendedorismo.

A segunda função é a incorporação do ser individual essencialmente consumista e empresariado em todos os sentidos, pois o capital conseguiu reificar as emoções e os sentimentos humanos. Não apenas as condições

materiais podem ser compradas e dependem do poder aquisitivo, mas também o equilíbrio emocional e as reações afetivas podem ser previstas, mensuradas e remediadas através de cursos, formações, produções da indústria cultural ou pelo poder individual resiliente dos sujeitos.

Esse marco regulatório das instituições sociais e educacionais é mascarado ideologicamente, pois a dominação social não pode ser mantida apenas pela força punitiva e repressiva. Atualmente, nos documentos oficiais da escola e das Universidades, tais como Base Nacional Comum (2018), planos educacionais, regimentos, portarias, diretrizes curriculares e projetos pedagógicos de cursos do ensino superior, estão atravessados diretamente pelos princípios e diretrizes empresarias que, em comum, solapam a possibilidade de uma educação emancipatória, crítica, integral e antineoliberal. O termo emancipação adquire o significado de possibilidade de consumir livremente e escolher sua “própria” identidade e subjetividade dentre as opções que o mercado lhe oferece. Cidadão é aquele indivíduo livre e capaz de participar dos processos de elegibilidade dos mecanismos de dominação política, econômica e cultural em que o mesmo tem a honra, o direito e o dever alienado de fazer. E, por último, ser ético seria o indivíduo que, por mais que se sinta excluído, subordinado e revoltoso, reflita sobre sua reação revolucionária e perceba que a sua precariedade é causada fundamentalmente pela sua incompetência frente a possibilidade empreendedora e nunca como um efeito deletério dos processos de dominação, exploração e acumulação do sistema social excludente do capital. A revolta coletiva e violenta contra esse sistema de opressão capital não poderia ser considerado ético.

Obviamente, generalizar e identificar todas as ações e objetivos educacionais existentes com as afirmações acima seria radical e injusto com as poucas iniciativas antineoliberais que existem no país no sentido de formar o ser humano e social, um ser livre, emancipatório, crítico e consciente dos processos sociais de dominação e exploração capital e construtor de sua própria subjetividade e vivência potencialmente anticapital.

Em uma análise crítica iniciática, podemos afirmar que os espaços educacionais contemporâneos do neoliberalismo são pautados também na política de mensuração e avaliação. Os números, os gráficos, os índices e indicadores adquirem o status de ferramentas inteligíveis de avaliação da aprendizagem e legitimação dos processos e das instituições educacionais, sobretudo das públicas que precisam ratificar a todo instante sua existência frente à eficiência e a eficácia de qualquer empresa ou de todo estabelecimento social privatizado. Todo processo de ensino-aprendizagem é avaliado a partir da “produção” do(a)s aluno(a)s, em exames, testes e provas, que são sintetizadas em números. Tais índices representam ideologicamente a aprendizagem produtiva escamoteando todas as condições sociais, psíquicas e materiais envolvidas no ensino. Para tais condições, são alavancados pressupostos ideológicos essenciais para justificar o sucesso ou o fracasso educacional: a inovação ou a diversidade metodológica dos docentes inicialmente e das escolas como um todo. Nesse processo, há uma diluição individualizada dos problemas sociais e educacionais em defesa de uma “qualidade” atestada pelos índices e requerida por escolas e subjetividades empreendedoras resilientes diante das precariedades.

Os conceitos – números – revelam o quanto o(a)s aluno(a)s aprenderam partindo do pressuposto de que já existem todas as condições necessárias para o aprendizado esperado e significativo, ou seja, o aprender das competências e habilidades básicas para realizar as tarefas de determinado emprego ou ocupação simples, no tocante ao ensino médio, e raciocínio lógico, saber ler e escrever, por exemplo. E, no caso da Universidade, o ensino das técnicas e dos conhecimentos necessários para os futuros profissionais que atuarão no mercado de trabalho.

Nessa educação neoliberal as escolas e as Universidades são julgadas pelas colocações que atingem nos rankings educacionais e como punição são alvo de intensas atividades de supervisão e cobrança por parte de especialistas a fim de que aumentem os seus índices. Tanto a proposição de privatização e fechamento quanto de desqualificação social e política

são movidas contra esses estabelecimentos que não se conformam com as prerrogativas neoliberais. A não conformidade é atestada pelos baixos índices nas avaliações internas e de larga escala. Diante desse cenário, inúmeras consultorias e assessorias empresarias são contratadas pelas prefeituras, governos estaduais e federais para produzirem essa conformidade alçada como sinônimo de alternativa única e bem sucedida para o sucesso educacional.

Além desse dispositivo de controle via mensuração, as políticas de intervenção neoliberal atuam através da cobrança subjetiva sobre aluno(a) e professor(a)s inicialmente por intermédio dos gestores educacionais: secretários escolares, diretores(a)s e coordenadores(a)s escolares. Cabe aos alunos estudarem e tirarem boas notas nas avaliações internas e externas. Aos professores, transformado(a)s em executores(a)s e aplicadores(a)s de políticas e práticas curriculares tecnicistas e utilitaristas, devem se capacitar incessantemente para almejar os bons índices de aprendizagem. Em nenhuma dessas cobranças, existe um acompanhamento social e pedagógico na busca pela resolução dos problemas reais da educação brasileira, até mesmo se considerássemos relativamente determinada relevância dos resultados expressados por essa política de avaliação neoliberal.

A estrutura secular tradicional da escola e seus processos formativos não poderiam resultar em altos índices de aprovação nessas avaliações se considerássemos legítimas tanto a forma de avaliação quanto os conteúdos e as aprendizagens exigidas por essa política avaliativa. Até mesmo se as condições sociais, políticas e culturais do(a)s estudantes tivessem uma razoável melhoria, ainda sim não apenas a escola neoliberal, mas a sua configuração tradicional anterior, não produziria um ensino emancipatório, crítico e transformador. A escola neoliberal manteve o tecnicismo e o caráter bancário da escola tradicional, mas retirou a autonomia e o protagonismo docente através da desqualificação e da reverência aos especialistas da educação ou de organizações empresarias e fundações “renomadas”. Se antes o docente era culpado pelo fracasso do(a)s estu-

dantes por centralizar todo o processo de ensino-aprendizagem, agora a culpa docente está relacionada a sua falta de capacitação ou atualização pedagógica com as “inovações” disseminadas pelos especialistas da educação. O discente fracassado nas avaliações é responsabilizado por sua derrota educacional não apenas no cotidiano escolar, mas esse fracasso pode se arrastar por toda a sua vida social atuando inclusive como uma das principais causas de seu fracasso social e no mercado de trabalho. A falta de esforço nos estudos significa fracasso escolar e social. Na ambiência neoliberal, as condições sociais, econômicas e psíquicas para a aprendizagem estão asseguradas, o que falta é o interesse pessoal do(a)s estudantes e a materialização pedagógica dos conselhos e tutoriais aprendidas pelos docentes durante cursos e reuniões formativas.

Se na educação neoliberal não há preocupação em solucionar problemas estruturais uma vez que uma das principais aprendizagens requeridas é a interiorização das competências socioemocionais que almejam uma subjetividade e uma existência social resiliente, conformada e motivada mesmo diante das desigualdades, da opressão e exclusão social, o alvo da intervenção neoliberal torna-se fundamentalmente os métodos e as técnicas de ensino, ou melhor, a didática docente. Nesse contexto, qual didática poderia ser disseminada para qualquer docente a fim de atingir os objetivos educacionais da escola neoliberal? Na educação tradicional, os métodos e técnicas de ensino eram materializados de forma padronizada para qualquer sala de aula e quando os resultados de aprendizagem não eram alcançados a responsabilização recaía tanto para o docente que possivelmente não aplicou corretamente quanto para o(a) estudante que estava desmotivado, desinteressado ou indisciplinado. Na educação neoliberal, a padronização metodológica também continua, mas é aconselhável variar as técnicas de ensino a fim de alcançar a motivação e o interesse discentes, por isso o fracasso educacional é explicado também pela falta de variação didática docente, além da ineficácia da aplicação docente e a desmotivação discente.

Salvo as considerações feitas algumas questões são extremamente inquietantes e merecem um tratamento científico: como estão se processando a aprendizagem nas escolas e Universidades em meio às cobranças neoliberais? Quais as condições sociais, pedagógicas e subjetivas dessas aprendizagens? Quais as diferenças deste ambiente cobrança-escolarização no que se refere especificamente à escola e à Universidade? Como o(a)s aluno(a)s estão recebendo tais cobranças e como estão reagindo? Como os professor(a)s estão atuando nas escolas e Universidades haja vista as políticas neoliberais? Há resistências, fissuras, negociações ou apenas reprodução e assimilação acrítica dos mandamentos neoliberais? Embora essas questões permitam compreender a educação neoliberal em curso em suas principais nuances, esse artigo focalizou a didática enquanto ponto de partida para entender as ofensivas neoliberais.

METODOLOGIA

Esse artigo não objetiva delinear a didática docente neoliberal e sim tentar responder a seguinte inquietação: qual a diferença entre um professor universitário e o professor do ensino médio no que diz respeito à atuação didática na educação contemporânea? A análise desse questionamento pode contribuir para um delineamento a posteriori acerca da intervenção neoliberal no campo da didática. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfico e de campo que objetivou analisar os procedimentos didáticos dos professores de ensino médio e superior tentando perceber as diferenças e as possíveis mudanças.

Na pesquisa de campo, realizada no período de seis meses em 2009, foram utilizadas as seguintes técnicas: a observação direta de 16 horas/aulas sobre as práticas de ensino de uma professora do ensino médio da rede estadual cearense e de um professor universitário do quarto período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú da cidade de Sobral-CE, além de conversas informais com o(a)s respectivos professor(a)s. Mila e Gerardo são os pseudônimos utilizados para se referir a

esses docentes. O texto inicia com uma discussão sobre os procedimentos didáticos utilizados pela professora do ensino médio e em seguida sobre a didática do professor universitário. Na última seção, uma breve analogia entre esses dois momentos didáticos é apresentada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo as autoras Pimenta e Anastasiou (2008), o ensino é uma prática social complexa, em movimento e diversa “conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre”. Ele é “realizado por seres humanos com seres humanos” sendo “modificado pela ação e relação destes sujeitos- professores e alunos- historicamente situados, que, por sua vez, modificados nesse processo”. Essas autoras, partindo desta perspectiva de ensino, defendem a impossibilidade de se pretender “a criação de regras, de técnicas e modos únicos” de operar o ensino: “pretensão comeniana, que marcou a didática normativa” (Pimenta; Anastasiou, 2008, p.48). Assim a tarefa da didática é a de:

Compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar); pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva multi e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo(as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem (Pimenta; Anastasiou, 2008, p.49).

A Didática se relaciona com as finalidades do ensinar do ponto de vista: político-pedagógico – relações ente o poder, as sociedades e o conhecimento; ético – o conhecimento, formação, direitos e valores; psicopedagógico – o conhecimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, valores, atitudes; e didáticos propriamente - “organização dos

sistemas de ensino, de currículos e organização dos percursos formativos, das aulas, dos modos de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimentos” (Pimenta; Anastasiou, 2008, p.67). O referido texto trata basicamente desse último item relacionado aos procedimentos didáticos quanto à sala de aula, aos modos de ensinar e de efetivar a aprendizagem.

Tal área da Pedagogia considerada como teoria do ensino tem um importante papel nos cursos de licenciatura que é de possibilitar que:

Os professores das áreas específicas “pedagogizem” as ciências, as artes, a filosofia. Isto é, convertem-nas em matéria de ensino, instituindo os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas e articulando-os aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área (Pimenta; Anastasiou, 2008, p.49).

Nesse sentido torna-se importante a discussão inicial pretendida pela referida pesquisa: fazer uma análise comparativa dos procedimentos didáticos utilizados nas salas de aula do ensino médio e superior a fim de contribuir para a discussão teórica na área e apontar novos sub-campos de estudo. Além de problematizar a redução didática requerida pelas ofensivas neoliberais na educação nacional.

Essa discussão é de suma necessidade na atual configuração sócio-cultural. As transformações sociais que movimentam e reestruturam as relações humanas em todos os seus aspectos também modificam as relações escolares. Professor(a)s e aluno(a)s não são os mesmos e são interinfluenciados por essas transformações. Considerando a didática como um conjunto de orientações práticas para edificar “pontes” entre o conhecimento objetivado pelo ensino-aprendizagem e a subjetividade discente, refletir sobre os atuais procedimentos didáticos utilizados atualmente pelo(a)s professor(a)s é uma iniciativa destacável para se compreender o impacto destas transformações no agir docente, bem como suas rearticulações e reformulações possíveis para os docentes atingirem os objetivos educacionais nesta nova etapa histórica cultural.

Para atuar numa sala de aula de ensino brasileiro é necessária uma graduação específica em determinada área. Porém existem vários professores em exercício, pelo menos no Ceará, cursando suas faculdades. São contratados basicamente para atuarem vinte a quarenta horas por semana, com a disposição de doze a sete horas de tempo para planejamento pedagógico que, geralmente é quase todo utilizado por reuniões com as gestões escolares. Na verdade, na prática nem ocorre planejamento e muito menos coletivo. Como é possível planejar 27 aulas semanais diversificadas em 12 horas do planejamento das quais geralmente a gestão utiliza semanalmente 4 a 5 horas? Notadamente, o tempo extra-sala de aula é gasto com o preenchimento dos diários de sala, alguns planos de aula ou construção ou correção de avaliações.

A partir desse contexto, podemos fazer uma primeira observação. Se os docentes precisam estudar, ler, elaborar suas aulas e respectivos planos e a instituição de ensino não disponibiliza tempo suficiente para essa atividade fundamental para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, resta aos docentes realizarem esse planejamento em suas residências e em tempos que não são remunerados pelas instituições. Muitas vezes, em tais reuniões ou “planejamento”, a gestão escolar atua como fiscal de preenchimento dos diários, frequência docente e dos baixos índices escolares nas avaliações. Algumas temáticas são pontuadas, mas geralmente não são discutidas profundamente tais como o comportamento de alguns estudantes fora da média nas avaliações internas; o desinteresse e desmotivação; falta de tempo para o planejamento docente e condições sociofamiliares de estudantes não assíduos.

Mila ressalta que nos planejamentos mensais, as cobranças acima se repetem sendo antecipadas de uma palestra proferida por convidados que discutem assuntos relacionados ao rendimento escolar, fracasso, avaliações, ranking das escolas e exigências de reformulação ou atualização didático-pedagógica contínua do(s) professor(es). Currículo, relação pedagógica e didática, validade de normas burocráticas, condições sociais e a política das avaliações são temas proibidos em tais planejamentos, pois

a estrutura social, pedagógica e política é considerada eficiente e eficaz para atingir o sucesso educacional. O problema ou o grande obstáculo é a configuração metodológica-didática docente que não se materializa conforme as orientações reproduzidas continuamente durante as reuniões e as formações pedagógicas. E quando surgem alguns questionamentos docentes, instaura-se uma impaciência generalizada tanto dos demais colegas quanto dos gestores escolares:

Pra que perdermos tempo com isso, eles não vão ouvir mesmo a gente, não vão mesmo mudar nada, só vamos demorar mais aqui, tou cansado preciso descansar e ainda preciso preparar uma aula diferente para próxima semana quando chegar em casa (Mila, 2009).

Geralmente, a resposta aos questionamentos sobre as razões de determinadas normativas, orientações e a impossibilidade de modificá-las no cotidiano escolar é sintetizada pela expressão “tem que ser”. A política do “tem que ser” atua como dispositivo social para deslegitimar qualquer discussão ou problematização sobre as orientações e normativas instituídas além de minar a escola e seus processos enquanto sociabilidades democráticas. Essa política destrói a solidariedade social e a democratização escolar e se constitui na principal característica da ofensiva neoliberal ao apresentar todas as determinações políticas no campo educacional como imutáveis, naturais e únicas. Além disso marca profundamente a identidade docente e o grupo ao ponto de causar uma desmotivação e desistência tanto no âmbito profissional de atuação quanto na capacidade e esperança de se comprometer com a formação e emancipação dos seus estudantes.

Mila também relatou as precárias condições de trabalho docente. Além de possuir um péssimo salário³, trabalha muitas vezes sem disponibilidade de recurso didático diversificado como TV, computadores e

3 Ranking da vergonha: o Brasil entre os piores salários de professores do mundo. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/brasil-piores-salarios-de-professores-do-mundo/>. Acesso em 15 out. 2025.

retroprojetores. E leciona em salas superlotadas com 45 estudantes em média. Qual a possibilidade de engendrar uma aprendizagem significativa e personalizada para quarenta e cinco alunos adolescentes com inúmeros problemas que vão desde a falta de motivação até problemas psicológicos ou que requerem tratamento pedagógico especial? Como planejar didaticamente para estudantes diferentes em várias salas de aula semanalmente, inclusive sem a disponibilidade de tempo remunerado que não preencha os finais de semana do(a)s professore(a)s? É partindo deste questionamento que a análise da atuação didática desse professor se torna complicada se não for contextualizada e levar em consideração as peculiaridades do ato de ensinar.

Em todas as aulas observadas o primeiro e maior obstáculo da professora era “acalmar” a turma, ou seja, fazer com que a sala, na verdade uns vinte alunos, parassem de brincar, gritar, conversar, ouvir seus mp3s⁴ e guardarem suas revistas. As estratégias didáticas para conseguir iniciar as aulas eram diversas: a professora ficava em silêncio total até os estudantes se aquietassem; utilizava um tom e intensidade de fala bastante ameno e doce ao interpelar o(a)s aluno(a)s que estavam bagunçando, gritando ou conversando; outrora, utilizava um tom rude e enérgico, em dado momento; e repetia a expressão “bom dia!”, várias vezes alternando entre as tonalidades de fala. Quando o silêncio começava a preponderar na sala de aula, o próximo passo sempre era destacar o valor da aprendizagem e aconselhar sobre as alternativas de futuro para aqueles que estudam e aqueles que não se interessam a fim de atrair a motivação para o processo de ensino- aprendizagem que ocorreria naquela manhã. Algumas vezes Mila pedia para alguém dizer as causas das permanentes bagunças iniciais durante as aulas. Esses eventos consumiam cerca de dez a quinze minutos do total de 50 minutos de cada aula diária.

4 No período da observação de campo, os tocadores portáteis de músicas- Mp3s- dominavam, de certa forma, o cotidiano dos jovens e adolescentes a semelhança que os celulares dominam as existências juvenis na atualidade.

O início do tratamento didático do conteúdo era caracterizado sempre com um movimento de relembração das principais aprendizagens da aula passada. Interessante destacar que, em todas as aulas observadas, somente dois ou três estudantes conseguiam responder os questionamentos iniciais da professora e lembrar alguns assuntos discutidos na aula anterior. Essa realidade poderia ser um indício do desinteresse do(a) aluno(a)s ou da não aprendizagem dos conteúdos que, de certa forma, era concretizada pelo comportamento desfavorável de quase todo(a)s aluno(a)s durante as aulas e pelo desempenho negativo nos trabalhos e avaliações propostas pela professora. Esse desempenho desfavorável era sempre citado pela professora que aconselhava e solicitava mudanças de comportamento da turma para que os índices nas avaliações fossem elevados. Muitos estudantes, principalmente o(a)s denominado(a)s de “indisciplinado(a)s”, faziam gestos negativos quando ouviam as reclamações da professora e, em alguns momentos, pediam para a professora “continuar na matéria” e parasse com “[...]essa besteira toda que não dá em nada”⁵. No final das contas, parece que “não dá em nada mesmo” para aqueles alunos indisciplinados, pois de acordo com o professora:

Eles já estão acostumados com os conselhos da gente com as nossas broncas, com o sistema, eles não podem ser reprovados, se a gente reprova o conselho ou o diretor aprova e no outro ano vem rindo da nossa cara e dizendo que pode que a escola é dele e eu sou uma simples empregada (Mila, 2009).

A política neoliberal do que se convencionou denominar “aprovação sumária ou automática” objetiva diminuir os índices de reprovação e repetência do país e marca negativamente a profissão docente, não porque a reprovação e a repetência sejam elementos para legitimar um processo de ensino-aprendizagem e castigar os estudantes que “não querem nada”⁶, mas sobretudo porque desqualifica o trabalho, bem como seu fazer e

5 Trechos das falas dos estudantes durante as observações em sala de aula.

6 Repetidamente escutamos essa expressão na escola observada por vários atores educacionais.

o seu planejar e desautoriza-o enquanto sujeito do processo de ensino, principalmente durante os processos de avaliação da aprendizagem. Se no ensino tradicional bancário, o(a) professor(a) representava o centro do processo educacional e, sobremaneira, poderia utilizar a avaliação como castigo e a reprovação como fator confirmatório de sua inquestionável atuação e do desinteresse discente, atualmente a aprovação automática inverte essa situação ao ponto de que, não apenas o(a)s estudantes mas, qualquer sujeito envolvido ou não no ensino, pode deslegitimar e desautorizar o processo de ensino engendrado e promover a aprovação discente sem passar por uma ratificação inteligível acerca das aprendizagens objetivadas em cada disciplina/série.

Após a professora ter alcançado um mínimo de concentração do(a)s estudantes, iniciava a exposição oral acerca do conteúdo específico para aquela aula, utilizando do quadro branco no momento da elucidação de algum aspecto mais complexo do assunto a partir de esquemas ou de descrições de conceitos e peculiaridades que julgava necessário. Tal escolha desses aspectos complexos do conteúdo disciplinar não era resultado de uma dúvida ou questionamento feito pelo(a)s aluno(a)s e sim de acordo com a experiência docente em aulas anteriores sobre as mesmas temáticas. O(a)s estudantes permaneceram calado(a)s durante a exposição e mesmo com a tentativa docente de chamá-lo(a)s para participarem, às vezes falavam para reclamar de algum colega que estava atrapalhando a concentração ou das conversas paralelas entre seus pares.

A professora em todo o decorrer das aulas tentava incentivar o(a)s estudantes a participarem através de perguntas direcionadas à sala e alguns estudantes especificamente, mas em todas as aulas observadas somente houve um momento em que ocorrera uma interpelação de uma aluna: durante uma aula de História em que o docente criticou determinadas práticas da Igreja Católica tais como a Santa Inquisição e a instituição do celibato clerical para preservar a riqueza católica. Nessa situação, o objetivo da aluna era defender sua religião e desqualificar a crítica engendrada pela professora, tentando fechar o diálogo.

Vale ressaltar que o professor no decorrer da aula sempre esteve de pé e caminhando pela sala. Somente parava quando tinha que escrever algum esquema no quadro. Utilizava muito o corpo através de gestos e feições para exprimir as suas emoções sobre o assunto abordado e se possível transmiti-las. Aumentava e diminuía o tom de sua fala como uma estratégia de saber quem prestava atenção a aula. Em vários momentos alguns alunos solicitavam a docente que repetisse a sentença proferida, pois não haviam escutado. Ao término da aula, a professora pedia para os estudantes fazerem certas leituras, anunciava o tema da próxima aula e realizava a freqüência da turma.

Ao ser interrogada sobre os procedimentos didáticos utilizados, Mila se classificava “uma eterna insatisfeita”, porque todas as metodologias eram inicialmente impraticáveis “[...] numa turma de quarenta e cinco alunos” e também porque cada metodologia que praticava – dinâmica inicial e de motivação, rodas de debate, júri-popular, seminários, trabalhos em equipe, provas orais e outras, dependia do “termômetro da sala”, ou seja, da situação afetiva e temperamental da maioria do(a)s aluno(a)s naquele dia letivo:

Nossos alunos sempre têm um problema todo dia, é raro na sala uma boa parte estiver disposta a aprender e quando um ou dois querem atrapalhar infelizmente é o jeito tirá-lo da sala e levar ele pra coordenação para se conseguir dar aula (Mila, 2009).

A didática, enquanto construção mediadora do processo de ensino-aprendizagem entre os estudantes e os conteúdos disciplinares, representa na situação observada, uma busca constante, diária e mutável sempre interdependente das condições socioculturais e estruturais dos processos educativos e dos contextos sociofamiliares e subjetivos discentes.

Ao contrário da professora do ensino médio, um docente universitário brasileiro, de maneira geral, contratado para quarenta horas semanais em Universidades públicas, leciona doze a quatorze horas e o restante do seu

tempo é dedicado à pesquisa, extensão e preparação de aulas ou orientação de estudantes em trabalhos de conclusão de curso ou dissertações e teses.

Ramalho (2006) defende que o “[...] ato de ensinar é por demais solitário, ficando reservada ao professor a responsabilidade de administrar o processo de ensino-aprendizagem nas circunstâncias que o deixam entregue à própria sorte” (p.26). No caso do professor universitário há certa autonomia quanto à condução desse processo e a cobrança por resultados ocorre atualmente no que se refere à produção científica, bem como de seus bolsistas e orientando, conforme as novas exigências da agência reguladora do ensino superior-Capes. Em relação à professora do ensino médio, destacamos algumas diferenças com o docente do ensino superior: ela está constantemente acusada por incompetência, “falta de domínio de sala” ou ineficiência em conseguir os devidos resultados escolares e, ao mesmo tempo, é cobrada para se tornar uma “professora reflexiva e multitarefa” e resiliente para conseguir solucionar todos os problemas em sua sala de aula – desinteresse, indisciplina, violência, desrespeito, fracasso escolar. Essa professora também é interpelada para se capacitar sempre para atingir os resultados positivos e resolver tais problemas que as políticas educacionais consideram possíveis através de modificações constantes na relação didático-pedagógica. Em tempos neoliberais, a didática torna-se a solução primordial para problemas resultantes da estruturação do sistema educacional.

Para se tornar um professor universitário é necessário, na grande maioria, adquirir um título de mestre ou doutor, passar num concurso público que é centralizado numa prova escrita e didática de domínio do conteúdo e possuir um currículo que ateste uma considerável produção acadêmica intelectual: “[...] o docente universitário dorme profissional de uma área e acorda professor” (Anastasiou, 2006, p.5).

Uma grande diferença entre o exercício da docência média e universitária está no capital humano que as Universidades e a escola públicas recebem. Na escola, são jovens, ou melhor, adolescentes, com todas as

conturbações psicológicas, sociais e familiares que caracterizam tal fase do desenvolvimento humano. São considerados problemáticos, desmotivados e sem perspectivas sociais em relação ao futuro profissional. Muitas vezes são acusados de estarem na escola porque são obrigados, pois alguns programas sociais de assistência exigem a frequência escolar para a permanência em seus quadros de beneficiários. Eles se matriculam, desistem e reativam sua matrícula quando bem querem. Mila relata que o(a)s professore(a)s e a escola praticam uma busca contínua para que os índices de evasão, repetência e baixos rendimentos escolares não ocorram devido à infrequência, desmotivação e desinteresse de determinados estudantes. Entretanto o ensino básico brasileiro, mesmo com o advento das denominadas TICs-tecnologias de informação e comunicação- continua sendo disciplinar, fragmentado, enciclopédico, cientificista e bancário. Mila pontua que, em suas realidades de ensino, são poucos estudantes que almejam ingressar em um curso superior e o(a)s interessado(a)s são impedido(a)s pelo reduzido número de vagas nas Universidades públicas e pela alta competitividade dos vestibulares enciclopédicos.

O(a)s estudantes universitários são constituídos por jovens mais responsáveis seja pelo fato de saberem que não terão mais professores e escola correndo atrás deles ou porque reconhecem suas próprias lutas para conseguirem uma vaga no ensino superior, porém não deixam de possuir algumas dificuldades semelhantes. Eles priorizam a faculdade cujo ensino é caracterizado por uma complexidade e intensidade maior visto que diz respeito à aprendizagem de uma profissão. Gerardo ressalta a baixa ocorrência ou inexistência de situações de total desinteresse ou indisciplina.

Os professores universitários são mais dispersos e não existe uma coordenação escolar ou direção para que o(a) estudante questione os baixos índices nas avaliações ou solicite uma aprovação ou uma nova chance para escapar da reprovação. Não há obrigatoriedade, de certa forma, por parte dos docentes de manter aluno(a)s indisciplinado(a)s e desinteressados.

do(a)s em sala de aula. Talvez esses fatores colaboraram para uma atuação autônoma e menos estressante do professor universitário.

Analisando as aulas do professor universitário, é importante destacar as seguintes diferenças: não foi necessário para esse professor desperdiçar, em média, quinze minutos de sua aula tentando aquietar o(a)s aluno(a)s, embora que no decorrer de algumas aulas observadas, foi necessário cobrar atenção para algumas conversas paralelas; existiu um aumento significativo da participação do(a)s aluno(a)s transformando a aula em uma interação social e não em uma palestra magistral; não houve preocupação em modificar a perspectiva didático-metodológica no tratamento dos conteúdos, todos os assuntos foram trabalhados através de leituras pausadas do texto específico, esquemas no quadro branco, quando necessário, e questionamentos acerca de conceitos durante a exposição oral; e também não houve inquietação com a organização espacial da sala, o(a)s aluno(a)s se sentavam onde queriam.

Sobre as semelhanças é crucial demarcar: o corpo docente foi utilizado da mesma forma no momento na situação de aula: muitos gestos e expressões faciais e as ; movimentações por toda a sala eram importantes ferramentas na comunicação com o(a)s estudantes e promovia uma atratividade em relação aos conteúdos trabalhados durante as aulas. As problematizações direcionadas aos discentes foi a principal maneira de fomentar a participação discente nas discussões. E o início e o término das aulas eram também praticamente iguais: no começo, existia uma retomada dos assuntos estudados no encontro passado e no final da aula, o professor solicitava algumas leituras e anunciava a temática do próximo encontro.

Toda docência requer “[...] constante exercício de flexibilidade mental para a sistematização dos saberes próprios aos conteúdos curriculares” (Anastasiou, 2006, p.6). Na comparação direta entre o fazer desses dois docentes, observamos que a característica fundamental durante a atuação pedagógica foram a incerteza, o conflito, os dilemas e imprevisibilidade. Mesmo no ensino superior, há alguns problemas que requerem o “jogo

de cintura do professor”, conforme a expressão do professor Gerardo: aluno(a)s que não assistem aula, mas querem presença; não entregam os trabalhos no prazo estipulado; reclamam da metodologia do professor; não aceitam certas atividades, chegando até desrespeitar o(a)s professores(a).

Atualmente o campo de pesquisa sobre formação de professores defende uma profissionalização do trabalho docente. É necessário uma recontextualização das normas e orientações norteadoras do ensino básico vinculado às novas configurações sociais e culturais. E no tocante ao ensino superior

É preciso que se pense em mecanismos para se institucionalizar regras e orientações para nortear o trabalho do ensino universitário, para que o docente não seja apenas alguém que ingressa por um concurso centrado no domínio do conteúdo científico (Ramalho, 2006, p.32).

Uma semelhança considerável entre esses dois cenários educativos foi a perspectiva coletiva acerca das peculiaridades subjetivas de um “bom professor”: seria um indivíduo que conseguisse ensinar através de palestras magistrais enunciar várias teorias, conceitos e definições de autore(a)s e campos de pesquisa diversos. O perfil do professor enciclopédico, típico da educação bancária, ainda perdura no imaginário coletivo, pela menos da cidade de Sobral-CE, inclusive dos próprios docentes observados. A exposição oral era o cerne dos trabalhos docentes observado e não uma preocupação com a interação ou mediação do processo ensino-aprendizagem. Tanto no ensino básico quanto no universitário predominou:

Um modelo mitológico jesuítico, fundamentado na exposição do conteúdo pelo docente, na cópia e memorização do mesmo pelo estudante e na centralização nos exames; essa situação se reforça por uma administração calcada no modelo napoleônico, no qual o currículo é organizado em grade, por justaposição de disciplinas, com um ciclo básico e profissionalizante, oriundo da organização de faculdades isoladas (Anastasiou, 2006, p.6).

Como superação a esse modelo, que se reproduz atualmente também na educação neoliberal repleta de novas tecnologias, a autora defende uma matriz de integração curricular de exigência por uma ação coletiva da definição dos rumos da escolarização universitária [e acrescentando, também da escolarização básica]. Assim ela conclui:

É um processo em que se propõe passar do dar aulas ou assistir a aula para o fazer aulas, como compromisso de universitários e professores, visando a possibilitar o apreender, como segurar, agarrar, prender, pegar e também assimilar mentalmente, entender, compreender (Anastasiou, 2006, p.7).

A exposição oral não foi seguida rotineiramente pela professora do ensino médio por conta da especificidade de estudantes com os quais ela se relaciona. Enquanto na observação da sala universitária, observamos alunos cochilando e se entediando com a aula, na sala de aula do ensino médio, poderíamos nomear de resistência ao ensino, as conversas, determinadas movimentações corporais – pernas inquietas e/ou caretas e tentativas de atrapalhar a professora, sejam com perguntas descontextualizadas ou com reclamações absurdas: por exemplo, as vestimentas de outros estudantes da turma; o cardápio da cantina; e a desorganização das carteiras em sala de aula.

A diferença primordial dos procedimentos didáticos adotados pelo professor universitário em detrimento aos da docente de ensino médio foi a utilização das respostas do(a)s alunos aos constantes questionamentos realizados pelos docentes e de exemplos da vida real do cotidiano do(a)s estudantes na construção do conhecimento científico discente. Os conceitos científicos e as reflexões contextualizadas são necessárias à apreensão de determinado conteúdo disciplinar. No ensino médio não foi possível a realização desse procedimento didático, porque a grande preocupação da professora observada era promover um ambiente propício para aprendizagem em meio às intermitentes conversas e manifestações de desinteresse pela aprendizagem ou pelos conteúdos ensinados. Durante as observações, ocorreram algumas tentativas, mas foram impedidas

pelos comportamentos de alguns estudantes que almejavam atrapalhar a aula e desestabilizar a concentração da turma através de gritos, xingamentos contra outros colegas e conflitos verbais.

Uma das constatações resultantes dessa breve analogia se refere a um momento crítico durante o processo ensino-aprendizagem. Quando o(a)s estudantes não liam os textos ou capítulos do livro didático, os docentes praticavam a leitura paragrafada com auxílio dos estudantes. Nessas situações pedagógicas observadas, o desinteresse discente era nítido. O tal “termômetro” da sala ficava tão baixo ao ponto de afetar os próprios docentes. Talvez esse procedimento não seja interessante ou “eficiente” para nenhuma didática, independente da modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário repensar o modelo de atuação docente para a educação em todos os níveis em uma era da informação excessiva e da midiaticização das relações humanas. Não se consegue mais motivar ninguém somente com palestras magistrais ou leituras comentadas de textos científicos – especificidade do ensino superior – ou de capítulos de livros didáticos – no caso do ensino médio.

As formações docentes devem atentar para esse fato. Um “bom professor” não é aquele que acumula mais conhecimentos possíveis e consegue transmitir o maior número de informações durante uma aula, e sim aquele que fomenta o maior número de aprendizagens em seus estudantes. Romper com esse dogma consensual de professor palestrante e acumulador de informações e iniciar a edificação de uma imagem possível de professor-reflexivo mediador – tão discutido nas atuais teorizações educacionais, companheiro da aprendizagem, construtor de “pontes” entre o(a) aluno(a) e o conhecimento científico – deve ser o principal fio condutor das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura do país. Entretanto, esse processo também deve ser iniciado por todo(a)s o(a)s pro-

fessore(a)s em exercício a fim de revolucionar, de forma molecular, a atuação docente brasileira.

O ensino superior público ou particular precisa repensar ou construir cursos de formação significativos e contra bancários porque determinados profissionais, não licenciados, quase sempre “acordam professores” depois de um concurso específico. O repensar da formação pedagógica mais coerente e contextualizada para os docentes básicos também deve ser engendrada a partir de estudos contextualizados que concentrem as suas análises tomando como partida o “chão da sala de aula” e as estruturas sociais e subjetivas que envolvem os cotidianos escolares

A docência básica não conseguirá atingir seus objetivos seguindo o modelo jesuítico de atuação, tão específico do ensino superior, haja vista sua “clientela” “problemática” e cada vez mais exigente e desinteressada pela aprendizagem. Já o docente superior conseguirá melhorar o seu ensino se conseguir uma maior interação com o(a)s aluno(a)s se romper com tal modelo e refletir sobre as bem sucedidas alternativas didáticas exercidas pelo docente básico.

A principal diferença de atuação das docências está em uma maior diversificação por parte da professora de ensino médio para atingir a aprendizagem do(a)s aluno(a)s: dinâmicas de cartazes, jogos e uso das mídias tais como filmes, músicas e curtas metragens. Entretanto, consensualmente um “bom professor” universitário deve permanecer no pedestal da sala, exibindo a quantidade de produções acadêmicas e o seu currículo, pois isso basta, com raras exceções, tanto para comunidade acadêmica e discente quanto para a sociedade como um todo. Assim, a educação superior objetiva, através de professores colecionadores de títulos e publicações, a formação de profissionais.

Como formar “bons professores” e, ao mesmo tempo, exímios pesquisadores? Não estaria na hora de selecionar “bons professores” no ensino superior por sua capacidade pedagógica e didática e não pelo número de pesquisas realizadas para atuarem como formadores? Talvez essa última questão seja o “calcanhar de aquiles” de todo o ensino superior do Brasil e

por onde todos os reais interesses por uma reforma universitária devesse iniciar. Não seria mais fácil trabalhar com a diferenciação de pesquisadores – visto que nem todos querem ser professores e às vezes somente se interessam pela a docência porque representa uma das dimensões da carreira docente universitária – e professores universitários, relacionados à formação e ao ensino propriamente sem a preocupação excessiva pela quantidade de publicações acadêmicas?

É óbvia a indiscutível necessidade da presença do professor-pesquisador nos diferentes níveis de ensino, porém a categoria de pesquisador não pode ser requisito exclusivo e fundamental para a admissão na docência. Poderíamos ter a profissão de pesquisador(a) em nossas Universidades, pelo menos as públicas, para desenvolver a ciência nacional, enquanto carreira separada da docência para sujeitos que não almejam se tornar professores.

REFERÊNCIAS

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Docência em Formação).

ANASTASIOU, L.G.C. A docência no ensino superior: desafios e possibilidades. In: **forGRAD em revista**. Vitória, n.1, p.5-8, 2006.

RAMALHO, B.L. Reflexões sobre o ensino e o exercício da docência no ensino superior. In: **forGRAD em revista**. Vitória, n.1, p.26-32, 2006.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.012

AS PERSPECTIVAS DOS SISTEMAS DE ENSINO NO CONTEXTO DE AVALIAÇÃO EXTERNA

Eliani Cristina Moreira da Silva¹Erika Luciane Pedrazzi Moretto²José Luís Bizelli³

RESUMO

O presente estudo, realizar-se-á a partir de uma análise qualitativa em educação de base bibliográfica e documental, sobre as perspectivas dos sistemas de ensino no contexto de avaliação externa, com destaque para as possibilidades no processo de ensino aprendizagem. O objetivo premente será subsidiar os educadores a refletirem sobre as perspectivas dos sistemas de ensino diante da avaliação externa, bem como as contribuições a fim de qualificar o processo educativo. O referencial teórico apoiar-se-á em Perrenoud (1999), Hadji (2001), Hoffman (1991), Luckesi (1995; 2018), Freitas (2005), Souza (2007) entre outros. Além disso, far-se-á uma reflexão sobre documentos institucionais normativos tais como o Currículo Oficial Paulista e a Base Nacional Comum Curricular e as concepções, avanços e retrocessos que permeiam o ambiente escolar. Destaca-se a essencialidade de se avançar nas discussões sobre a avaliação externa, a fim de desvelarem os desafios cotidianos da prática pedagógica, como potencializadoras de um processo de

- 1 Doutora pelo Curso de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, FCL/UNESP- SP, eliani.moreira@unesp.br
- 2 Doutoranda do Curso de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, FCL/UNESP- SP, erika.moretto@unesp.br
- 3 Livre docente em Gestão de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, FCL/UNESP- SP, jose.bizelli@unesp.br

ensino aprendizagem significativa para professores e alunos. O conceito de avaliação formativa se opõe à avaliação somativa enfatizando a importância do processo e não do produto, objeto de reflexão constante para os sistemas de ensino. Portanto, os resultados obtidos na presente pesquisa, poderão ser utilizados pelos sistemas de ensino com vistas a alavancar avanços na prática pedagógica existentes contexto escolar.

Palavras-chave: Sistema de Ensino, Avaliação Externa, Ensino, Aprendizagem, Contexto Escolar.

UM PERCURSO A CONSIDERAR

No que diz respeito aos sistemas de ensino, o percurso histórico da avaliação educacional no Brasil, vivenciado em nosso território, sofreu poucas rupturas de paradigmas. Mas o contexto pandêmico exigirá que se façam mudanças no formato de implantação das avaliações externas e o diagnóstico por ela fornecido as redes de ensino, pós-período pandêmico de atividades remotas.

Os avanços e retrocessos até a fase atual que estamos vivenciando na educação nacional com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demonstram a necessidade de uma profunda reflexão do processo ensino aprendizagem.

Para enfatizarmos o conceito de avaliação externa, Cappelletti (1997), destaca que os “múltiplos objetos da avaliação mostram a amplitude e complexidade da avaliação, tornando-a poderosa e mítica, quando seu caminho deveria abrir um espaço para práticas mais simples e mais eficazes”.

As práticas de sala de aula deveriam primar por utilizar os dados de avaliações externas para potencializar os objetos do conhecimento em cada faixa etária da Educação Básica. As intervenções pedagógicas na rotina escolar, sendo o aluno o sujeito do conhecimento necessita de práticas avaliativas inovadoras exige criatividade e criticidade para romper com as tendenciosidades tradicionais.

É também no confronto crítico entre modalidades de avaliação (mais) formativas versus modalidades de avaliação (mais) seletivas ou socialmente discriminatórias que se podem discutir e perceber, nomeadamente ao nível das práticas e políticas da educação, algumas das lógicas e estratégias de regulação social e emancipação (AFONSO, 1998, p. 60).

O cenário contemporâneo, apesar do ressurgimento de uma visão conservadora, necessita fomentar as discussões sobre a efetivação de propostas educativas inovadoras nas escolas, a partir da formação dos educadores, em especial docentes e gestores, mediante a perspectiva de

utilização dos resultados das avaliações para correção e mudança de percursos em todo o processo educacional.

Caso contrário, a escola continuará engendrada por movimentos que não consideram o processo avaliativos como inovador, que pouco ou nada contribuem para os avanços de uma educação qualidade em sistemas de ensino, que de fato cumpra com sua função social de informar, orientar e esclarecer as crianças, jovens e adultos sobre a importância do processo de ensino aprendizagem.

Os sistemas de ensino no Brasil são estruturados a partir de diretrizes nacionais, organizados pelos entes federados e orientados pelo princípio da garantia do direito à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) assumem papel central na normatização e acompanhamento das políticas educacionais, especialmente no que tange à qualidade do ensino ofertado.

Para Freitas (2023), a compreensão dos sistemas de ensino deve considerar não apenas os aspectos normativos, mas também os mecanismos de regulação e responsabilização que impactam diretamente a prática pedagógica e a gestão escolar.

As avaliações externas, como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), constituem instrumentos relevantes de monitoramento da qualidade da educação no país, oferecendo dados que subsidiam políticas públicas e a gestão escolar. Entretanto, pesquisas recentes apontam que tais avaliações podem reforçar processos de padronização curricular e de responsabilização docente, gerando tensões no espaço escolar (INEP, 2024).

Segundo Bonamino e Sousa (2012), a avaliação externa exerce influência direta sobre a organização da escola e o cotidiano do trabalho docente, podendo servir tanto como instrumento de regulação quanto como recurso emancipatório. Compreender suas potencialidades e limi-

tações é fundamental para que gestores e professores utilizem os dados de forma crítica e estratégica, promovendo a aprendizagem significativa e contribuindo para a equidade educacional.

De acordo com Oliveira e Araújo (2022), é necessário problematizar o uso dos resultados dessas avaliações, reconhecendo sua importância diagnóstica, mas também refletindo sobre seus limites no processo de construção de uma educação democrática e equitativa.

A BNCC, ao propor um conjunto de competências e habilidades essenciais, orienta também os processos de avaliação em larga escala, de modo a alinhar os resultados das aprendizagens esperadas às políticas públicas de monitoramento da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2017, p. 16)

“O Currículo Paulista valoriza os resultados das avaliações externas como instrumentos de diagnóstico, ressaltando que eles devem ser interpretados em diálogo com as práticas pedagógicas e com os diferentes contextos escolares, evitando a redução da aprendizagem a índices estatísticos” (SÃO PAULO, 2019, p. 27).

Perrenoud (1999) argumenta que a avaliação, quando utilizada de forma meramente classificatória e seletiva, tende a reforçar desigualdades e a reduzir a complexidade do processo educativo a números e comparações. Essa crítica se mostra atual diante do modelo de avaliações externas em larga escala, como o SAEB e as avaliações estaduais vinculadas ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (BRASIL, 2024). Ainda que essenciais para o diagnóstico das redes de ensino, tais instrumentos podem ser apropriados de forma tecnicista, deslocando a atenção do desenvolvimento integral dos estudantes para o cumprimento de metas e indicadores padronizados.

Nesse sentido, a reflexão de Perrenoud converge com os debates recentes no Brasil, em especial o relatório do Comitê Técnico para o Aperfeiçoamento das Avaliações da Educação Básica (BRASIL, 2025), que reconhece os limites da mensuração quantitativa e recomenda maior articulação entre os sistemas estaduais e federais. A incorporação de

dimensões qualitativas, como as condições de trabalho docente e a equidade entre os estudantes, reforça a necessidade de alinhar as avaliações a uma concepção formativa, conforme já defendido por Perrenoud (1999). Assim, a avaliação externa, em vez de servir apenas como instrumento de controle, pode assumir um papel de mediação pedagógica e política, orientando ações que fortaleçam a justiça social e o direito à aprendizagem.

Dessa maneira, a contextualização temática desta pesquisa sobre as perspectivas dos sistemas de ensino no contexto de avaliações externas, nos apresenta como possibilidades de avanços nas práticas pedagógicas consideradas adequadas para potencializar as aprendizagens dos estudantes.

Os objetivos acerca desse estudo será subsidiar os educadores na reflexão das perspectivas dos sistemas de ensino diante da avaliação externa cada vez mais presente como indicadores educacionais balizadores de ações educativas eficazes, bem como, contribuir para os avanços rumo a qualidade educacional.

Ressalta-se que é preciso quantificar para qualificar, conhecer os pontos frágeis e de atenção no processo de ensino aprendizagem e os indicadores educacionais obtidos são potentes para melhoria de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas no contexto escolar.

A inquietações e indagações nesse estudo surgiram a partir do momento que ao se observar as práticas pedagógicas no ambiente escolar, destaca-se uma extensa gama de críticas às avaliações externas. Não que algumas delas não tenham fundamento, mas o que se propõe nesse estudo será conhecer e refletir sobre as possibilidades dos indicadores das avaliações externas nos sistemas de ensino como potencializadores das aprendizagens discentes, numa perspectiva processual e formativa.

Nesse percurso algumas reflexões podem ser levantadas sobre as perspectivas dos sistemas de ensino e avaliações externas: O que é? Para que serve? Quais os desafios? Quais as possibilidades?

Além disso, propõe-se discorrer sobre os sistemas de ensino e as avaliações externas existentes a partir da revisão da literatura historicização do percurso da implantação de tais avaliações no contexto de sistemas de ensino e as possibilidades de intervenções no cotidiano escolar; as diretrizes educativas presentes nos documentos institucionais oficiais que coadunam com o desenvolvimento da compreensão emancipatória e crítica sobre os processos avaliativos numa perspectiva de sucesso nas práticas pedagógicas das unidades escolares.

A pesquisa caracteriza-se como estudo exploratório descritivo, com abordagem qualitativa, voltada à análise de documentos institucionais oficiais, literatura especializada sobre a temática.

Nesse cenário, é imprescindível compreender os sistemas de avaliação como instrumentos complementares, e não substitutivos, das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

METODOLOGIA

Os delineamentos da pesquisa caracterizam-se pelo estudo exploratório descritivo, com abordagem qualitativa, voltado à análise de documentos institucionais oficiais associados a revisão da literatura.

Foram analisados documentos oficiais do INEP e da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), concentrando o foco primordial na estrutura, objetivos e metodologia dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), comparando metas e resultados, a fim de que tais indicadores educacionais sejam qualificados para a prática pedagógica no contexto escolar.

Os critérios de seleção consideraram a relevância para a temática da avaliação externa e a relação direta com IDEB, SARESP e políticas públicas de avaliação em articulação com os instrumentos de análise concentrados na estrutura, objetivos e metodologias utilizadas nas avaliações externas

em comparações as metas e resultados históricos, indicando as tendências e desafios, bem como os possíveis impactos na prática educativa.

AVALIAÇÃO EXTERNA: PARA ALÉM DOS INDICADORES DE DESEMPENHO

A prática pedagógica reflexiva está permeada pelas discussões sobre a avaliação, em especial, a sua definição e significado no cotidiano escolar. Muitos estudiosos e leigos constantemente se veem em meio as essas reflexões sobre avaliação.

Entretanto, em se tratando de avaliação externa, as discussões são mais acirradas, pois traz consigo um sistema de quantificar, mensurar o desempenho dos sistemas de ensino, e, por consequência atrelá-la a meritocracia e bonificação dos profissionais da educação.

Dessa forma, as discussões acabam tornando a avaliação externa uma vilã da prática pedagógica, quando na verdade poderia ser aliada as possibilidades de aprendizagem levando em consideração seus indicadores de aprendizagem.

Há que se pensar a avaliação no contexto educativo, quer se dirija ao sistema em seu conjunto, quer a qualquer de seus componentes, corresponde a uma finalidade que, na maioria das vezes, implica tomar uma série de decisões relativas ao objeto avaliado.

É sabido que a finalidade da avaliação é um aspecto crucial, já que determina, em grande parte, o tipo de informações consideradas pertinentes para analisar os critérios tomados como pontos de referência, os instrumentos utilizados no cotidiano da atividade avaliativa

Pode-se afirmar a relevância da avaliação externa como um instrumento de promoção da gestão democrática da escola, situando a no contexto da educação brasileira, para em seguida apresentar os limites e as possibilidades identificadas.

No Brasil, a partir de 1995, a implementação de processos avaliativos intensifica-se e a visão de melhoria da qualidade do ensino e do papel do

Estado na educação, intrínseca à avaliação em larga escala, assume crescentemente maior importância no debate educacional. Nesse período, agências internacionais passam a estimular e influenciar de modo mais direto o delineamento das propostas de avaliação de sistemas, demonstrando claro interesse sobre a eficácia dos investimentos externos na educação.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de nível nacional, implementado a partir de 1990, por exemplo, a ser parcialmente financiado pelo banco mundial e, consequentemente, sofre transformações de acordo com a mudança de seus agentes, influências de concepções, pesquisas e técnicas avaliativas internacionais (BONAMINO, 2012).

Refletir sobre uma escola perpetuamente afetada por práticas avaliativas estagnadas, que não promovem a educação de qualidade e a sua função social de ensinar, orientar e esclarecer sobre o processo de ensino-aprendizagem. Isso contrasta com uma educação transformadora, que utiliza a avaliação para reflexão e tomada de decisão, focando na trajetória do aluno.

As avaliações de larga escala constituem-se como um mecanismo de análise dos índices de desempenho dos alunos pautados por dados de aproveitamento e rendimento escolar-habilidades e competências. Os resultados obtidos pelas escolas estão vinculados ao SAEB, em nível federal. A consolidação do SAEB estimulou ainda as propostas de avaliação no âmbito de governos estaduais, iniciativas que passaram a ter centralidade nas políticas em curso e fizeram surgir o SARESP, em nível estadual.

AGREGADORES DE METAS DE QUALIDADE DE ENSINO: IDEB E SARESP

O Índice da Educação Básica (IDEB), foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar (Fluxo) e das médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB para unidades da Federação e para o país e a Prova Brasil para os municípios.

Ao agregar o enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala, o IDEB permite traçar metas para melhoria da qualidade educacional para os sistemas de ensino, sendo importante condutor na política pública em prol da qualidade educacional.

Quadro 1 – Comparação entre IDEB e SARESP

Indicador	IDEB	SARESP
Abrangência	Nacional	Estadual (SP)
Base de cálculo	Desempenho (rendimento) e Aprovação (fluxo)	Desempenho em provas
Periodicidade	Bienal	Anual
Objetivo	Monitorar qualidade da educação	Diagnosticar rendimento escolar

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Além disso, o IDEB se constitui como ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, estabelecendo meta 6,0 para os estabelecimentos de ensino, como indicador educacional de qualidade a ser alcançado. Os Planos Nacionais de Educação (PNE) do Brasil, como o que vigorou de 2014 a 2024, estabelecem diversas metas de rendimento educacional, tais como a alfabetização de crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental (Meta 5), a universalização do acesso ao Ensino Fundamental (Meta 2) e a elevação da taxa de matrícula no Ensino Médio (Meta 3). O PNE mais recente teve sua vigência prorrogada e um novo plano está em deliberação no Congresso Nacional, com o objetivo de definir novas metas, como a antecipação da alfabetização para o 2º ano do Ensino Fundamental.

Há a coleta de informações a respeito das condições de oferta, são aplicados questionários voltados aos professores e gestores das Institui-

ções de Ensino que atendem ao Ciclo de Alfabetização, com objetivo de aferir informações sobre as condições de infraestrutura; formação de professores; gestão da unidade escolar e organização do trabalho pedagógico, entre outras.

O fluxo também deve ser levado em consideração, demonstrando índices baixos da distorção idade série. A evolução crescente nas unidades escolares, o que demonstra que o processo de ensino aprendizagem está de acordo com as expectativas de aprendizagem para a faixa etária, atendendo a proposta dos descritores para aprendizagem conforme faixa etária.

As metas do IDEB, permite observar, ao longo dos anos, que sistema de ensino vem mantendo média adequada para alcançar seus indicadores e que necessitam avançar em sua prática pedagógica para promoção das aprendizagens dos estudantes.

Ao compararmos o IDEB de sistemas de ensino municipais paulistas com quantidades populacionais equivalentes, conforme médias de concentração urbanas conceituadas pelo IBGE, observa-se há um número elevado de sistemas de ensino, que permeiam entre as médias satisfatórias do IDEB, demonstrando, mais uma vez, a importância junto às cidades paulistas quando se trata de investimento em educação.

Pautados na teoria do Item Resposta e competências e habilidades, a avaliação categoriza os resultados em níveis de proficiências: “Abaixo do Básico - domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades para o ano série que se encontra; básico- domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidade, possuindo estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular do ano/série; Adequado- pleno domínio dos conteúdos, competências e habilidade desejáveis para o ano/série que se encontram e avançado- domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do esperado para o ano/série” (INEP, 2018).

Além disso, apesar de os indicadores possuírem algumas críticas, são balizadores para o diagnóstico de evolução no processo de ensino-aprendizagem proposto pelo município aos alunos, principalmente os

investimentos educacionais necessários a uma educação de qualidade para todos.

Também cabe destacar aqui, o desempenho no SARESP, como o principal indicador educacional de referência para educação do Estado de São Paulo. Os indicadores educacionais, apontam relatórios de resultados de desempenho obtidos pelos estudantes nas avaliações externas nos diferentes componentes curriculares.

A finalidade do SARESP é produzir um diagnóstico detalhado da situação de escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores no monitoramento das políticas educacionais. Eles apontam indicadores de orientação para as unidades escolares no que diz respeito a elaboração do planejamento educacional, suas metas e ações para a progressão das aprendizagens nos diferentes componentes curriculares, com vistas à qualidade educacional. O Sistema foi criado com a intenção de colaborar com a formulação de políticas educacionais, compreendendo o nível de desempenho dos alunos e colocando em prática esforços para a melhoria do ensino.

Os níveis de proficiência do SARESP seguem a escala proposta pelo SAEB e pela Prova Brasil, representando os resultados da proficiência dos alunos em todo o percurso da educação básica. A pontuação em cada nível é definida a partir das expectativas de aprendizagem (conteúdo, habilidades e competências) estabelecidas para cada ano ou série e pelo componente curricular no Currículo do Estado de São Paulo.

A interpretação dessa escala é feita de forma cumulativa, ou seja, os alunos que estão em um determinado nível dominam não só as habilidades associadas a esse nível, mas também as proficiências descritas nos níveis anteriores. A classificação consiste em insuficiente, suficiente (nível básico e adequado) e avançado. Os resultados da avaliação, é possível fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica no estado de São Paulo e com isso orientar as ações dos gestores do ensino para aprimorar o planejamento pedagógico nas escolas.

Quadro 2 – Exemplos de uso pedagógico do IDEB e SARESP

Rede de ensino	Uso do indicador	Estratégia adotada
São Paulo	SARESP	Planejamento de turmas e reforço em matemática
Minas Gerais	IDEB	Capacitação docente e acompanhamento individualizado
Paraná	IDEB	Monitoramento de desempenho por componente curricular

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Dessa forma, mesmo diante de várias discussões e críticas acerca desses indicadores educacionais obtidos nas avaliações externas (SAEB e SARESP), as análises de resultados e a sua utilização será de grande valia para diagnósticos das unidades escolares pertencentes ao sistema de ensino (municipal, estadual e federal). As escolas demonstram desempenho positivo, permite a reflexão ação para continuar avançando na progressão das aprendizagens. Já as escolas que obtêm resultados insatisfatórios, podem utilizar os diagnósticos para promover o planejamento de ações para efetivação das aprendizagens, tendo como balizadores as metas estabelecidas para o estabelecimento de ensino.

Nesse sentido, algumas ações internas e externas, necessitam ser disparadas, tais como ações formativas para profissionais da educação, investimento em material didático pedagógico, melhorias em infraestrutura, implementações de projetos complementares, adesão aos programas oficiais, entre outros que alavanquem os resultados almejados. Sabe-se que esses indicadores não devem ser trabalhados isoladamente, mas como diagnóstico para ações de planejamento junto às unidades escolares.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

O Plano Nacional de Educação (PNE) em sua meta 7 (sete) visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com foco na melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, atingindo metas específicas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(Ideb) e garantindo acesso a infraestrutura, tecnologia e transporte para os estudantes.

Para tanto, as estratégias incluem a divulgação de resultados de avaliações, a garantia de infraestrutura básica, a formação e apoio a professores, a modernização tecnológica, e o foco na aprendizagem e equidade.

Daí a necessidade de refletirmos sobre o universo que permeiam as avaliações externas, a partir de referencial teórico que destaque a importância de uma avaliação atrelada ao projeto pedagógico da unidade escola e por consequência do sistema de ensino que, portanto, precisa ser estudada articulada ao projeto pedagógico que a institui.

Coaduna com essa ideia o prescrito por Luckesi (1995, p. 66) ao afirmar que “entende-se por avaliação um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”.

E continua o autor, afirmando que, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é preciso que ela deixe de ser classificatória para se tornar diagnóstica, ou seja, “um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que está o aluno, tendo em vista tomar decisões satisfatórias para que possa avançar em seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 1995, p.78).

É de suma importância que independente dos diversos instrumentos utilizados no contexto escolar, faz-se necessário conceitualizar os conceitos de verificação e avaliação a partir de suas determinações no movimento real da prática escolar com a qual convivemos (LUCKESI, 2018, p.72).

O autor destaca que na prática de aferição do aproveitamento escolar, os professores realizam, basicamente, três procedimentos sucessivos: medida do aproveitamento escolar; transformação da medida em nota ou conceito; utilização dos resultados identificados.

Coaduna com esse estudo a verificação da etimologia da palavra que Luckesi (2018), assim descreve

(...) do latim - *verum facere* - e significa “fazer verdadeiro”. Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso

mesmo...”, “investigar a verdade de alguma coisa” (LUCKESI, 2018, p.75).

A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas (LUCKESI, 2018, p.75).

O conceito de avaliação assume uma construção de atribuir valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação, exigindo um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Uma tomada de decisão do objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação.

O ato de avaliar importa coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E, o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele (LUCKESI, 2018, p.76).

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção de configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. As entrelinhas do processo descrito no tópico anterior demonstram que, no geral, a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem. Este fato fica patente ao observarmos que os resultados (HOFFMAN, 1991, p. 76).

Hoffmann (1991, p.160), corrobora com essas primícias a partir dos estudos de uma avaliação mediadora, dialógica do processo ensino aprendizagem. Ao dizer que avaliar dessa maneira permite acompanhar a construção do conhecimento, identificar eventuais problemas e dificultar

des e corrigi-los antes de avançar. “Isso ajuda a interpretar o que a turma aprendeu ou não e, assim, intervir, mudando as estratégias”.

“O que pretendo introduzir neste texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as “(HOFFMANN, 1991, p. 67).

O paradigma pretende opor-se ao modelo do “transmitir-verificar-registrar” e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMANN, 1991, p.51).

Destaca-se uma reflexão essencial nesse percurso, a partir da seguinte inquietação sobre a possibilidade de alteração de paradigma de avaliação diante das exigências burocráticas do sistema e como dar início a essa alteração?

Imperativo que os educadores renunciem a avaliações tradicionais e coloquem esse recurso realmente a serviço da aprendizagem e façam uso conceito do termo acompanhamento “como não apenas estar junto à, mas no sentido de favorecer o desenvolvimento dos alunos, orientá-los nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber”. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu “ir além”.

De forma alguma é uma relação puramente afetiva ou emotiva; significa uma reflexão teórica sobre as possibilidades de abertura do aluno a novas condutas, de elaboração de esquemas de argumentação, contra-argumentação, para o enfrentamento de novas tarefas (HOFFMANN, 1991, p.57).

Em primeiro lugar a concepção de avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando.

Nesse sentido, a avaliação, ao coletar, analisar e sintetizar, da forma mais objetiva possível, as manifestações das condutas cognitivas, afetivas, psicomotoras - dos educandos, produz uma configuração do que efetivamente aprendido.

Há que se considerar uma qualidade a essa configuração da aprendizagem, a partir de um padrão (nível de expectativa) preestabelecido e admitido como válido pela comunidade dos educadores e especialistas dos conteúdos que estejam sendo trabalhados.

A partir dessa qualificação, tomar uma decisão sobre as condutas docentes e discentes a serem seguidas, tendo em vista: - a reorientação imediata da aprendizagem, caso sua qualidade se mostre insatisfatória e o conteúdo, habilidade ou hábito, que esteja sendo ensinado e aprendido, seja efetivamente essencial para a formação do educando e intervenções posteriores.

Assim, o objetivo primeiro da aferição do aproveitamento escolar não será a aprovação ou reprovação do educando, mas o direcionamento da aprendizagem e seu conseqüente desenvolvimento.

De acordo com Sousa (2007),

As avaliações externas tanto podem ser um instrumento para que as escolas, gestores e demais profissionais repensem seu trabalho, quanto para se efetuar classificações que pouco contribuem para a melhora da qualidade das escolas. Se a avaliação for concebida apenas como mecanismo de controle ou se for ignorada, seja pelos professores, pelos gestores ou pelos responsáveis pela formação de docentes, pouco contribui para a melhoria do ensino (SOUSA, 2007).

Sousa (2007), em seus estudos observou que a formulação e implementação de políticas educacionais, a partir das discussões sobre

avaliações externas, interfere na política educacional que efetivamente acontece na gestão das redes de ensino e das escolas. Observou-se que os sistemas tendem a apresentar características semelhantes e tomam como principal referência o Sistema de Avaliação da Educação Básica, de âmbito nacional. Quanto ao uso dos resultados, são tênues ou inexistentes seus impactos ainda que precedidos, na fala de seus propositores, de ampla retórica presente na literatura sobre suas potencialidades Souza,

Há que se considerar ainda que esses sistemas de avaliação emergem sintomaticamente quando se assiste a um questionamento do papel do Estado nas sociedades capitalistas, direcionado à sua capacidade de gerir diretamente os serviços a ele associados historicamente (Sousa et al., 2000; Sousa, Oliveira, 2007).

Mais do que um debate acadêmico, a apreciação da natureza e do papel do Estado tem desencadeado mudanças significativas nas políticas públicas, particularmente no processo de privatização da gestão de serviços e atividades estabelecidas na esfera pública. A discussão da avaliação de sistemas abrange um amplo leque de questões de natureza técnica e, para além delas, implicações de ordem política, pois que está intimamente vinculada às políticas públicas de educação.

Freitas (2005, p.921), corrobora e esclarece que os indicadores são importantes mais pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola que pelo valor numérico ou de análise que possam gerar. Os indicadores têm de ser uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas.

Freitas (2005), traz à tona a reflexão sobre o conceito de qualidade negociada, numa dimensão participativa para que as mudanças nas escolas ocorram de fato, a partir de um acompanhamento longitudinal do desempenho das crianças pertencentes a uma rede de ensino. Continua o pesquisador, esclarecendo que isso não substituirá a avaliação regular do professor, mas sim que se possa traçar linhas de comparação entre as

escolas de uma mesma rede de ensino, sem nenhum propósito de premiação ou punição, voltado exclusivamente para alimentar a reflexão no interior do processo de avaliação institucional das escolas. Há meios de se fazer isso com justiça.

Os estudos demonstram que há uma tendência ampla no uso de avaliações externas para não apenas diagnosticar o desempenho dos alunos, mas também para informar decisões pedagógicas e políticas educacionais. As reflexões críticas sobre a implementação de metas e, consequente, meritocracia na gestão educacional diz respeito a aplicação de resultados como instrumento de avaliação e responsabilização, evidenciando possíveis consequências para a autonomia pedagógica e equidade do ensino.

O importante seria observar o impacto das avaliações externas no planejamento pedagógico, mostrando como elas influenciam as práticas docentes e a organização curricular no contexto escolar. Estratégia alternativa para um processo de avaliação destinado a levar em conta o desempenho do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas, favorecendo a reflexão e a organização das agendas de políticas públicas educacionais que favoreçam a melhoria educacional dos sistemas de ensino, respeitadas as suas especificidades.

Freitas (2023) problematiza a centralidade das avaliações externas na definição da qualidade, argumentando que elas não podem ser compreendidas como um retrato fiel das condições reais de ensino e aprendizagem. O autor alerta que o uso exacerbado desses instrumentos pode produzir uma visão limitada e tecnicista da educação, deslocando a atenção da formação integral dos sujeitos para o alcance de metas estatísticas.

Assim, a reflexão sobre sistemas de ensino e avaliações externas deve considerar tanto a importância do diagnóstico em larga escala quanto a necessidade de valorizar dimensões qualitativas do processo educativo, que assegurem equidade, justiça social e compromisso com a emancipação dos estudantes.

Destaca que no Brasil, os sistemas de ensino, configuram-se como espaços de disputa política e ideológica, nos quais as políticas educacionais são tensionadas por interesses diversos, incluindo organismos internacionais, gestores públicos e atores da sociedade civil. Segundo o autor, a regulação da educação básica ocorre por meio de mecanismos que vão além da legislação, alcançando práticas de monitoramento, controle e responsabilização das escolas e professores. Nesse cenário, a qualidade da educação é frequentemente vinculada ao desempenho em avaliações externas, o que acaba por reduzir o processo educativo a indicadores quantitativos e comparativos.

Evidência que os sistemas de ensino no Brasil constituem arenas de disputa política e ideológica, nas quais a regulação educacional se expressa por meio de legislações, mecanismos de monitoramento e instrumentos de responsabilização docente e escolar. A qualidade da educação não pode ser reduzida ao cumprimento de metas estatísticas, mas deve ser entendida em sua complexidade, incorporando aspectos sociais, culturais e pedagógicos.

Essa perspectiva dialoga com o Relatório SAEB 2024, publicado pelo INEP, que reconhece a importância das avaliações externas para subsidiar políticas públicas, mas também ressalta que tais instrumentos devem ser analisados em conjunto com indicadores contextuais, como desigualdades socioeconômicas e condições estruturais das redes de ensino (INEP, 2024).

A crítica é reforçada pelo próprio Ministério da Educação, em documentos de 2024, que defendem a necessidade de aprimorar os sistemas de avaliação de modo a contemplar não apenas os resultados em larga escala, mas também dimensões qualitativas do processo educativo, como a promoção da equidade e a valorização do trabalho docente (MEC, 2024).

Dessa forma, ao relacionar as análises críticas da literatura com os posicionamentos institucionais recentes, evidencia-se a urgência de construir políticas avaliativas que não se limitem a medir resultados, mas que

sejam capazes de orientar práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a formação integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos, vivências e apresentação das propostas realizadas verificar-se-á importância e primazia da análise da implantação da avaliação externas nos sistemas de ensino. Embora a análise dos documentos normativos e orientativos oficiais demonstrem que há processos contraditórios no interior das redes de ensino, da forma como lidam com seus resultados na prática pedagógica cotidiana.

Há que se pensar em propostas de intervenções inovadoras, pertinentes e alicerçadas no campo científico, como possibilidades de implementação e superação de desafios para consolidar a eficácia dos indicadores apresentados nas avaliações externas, tendo em vista o espaço formativo que a escola se constitui, como locus privilegiado para construção da práxis pedagógica.

A investigação sobre a avaliação externa, coloca em xeque os desafios e possibilidades que os profissionais da educação deverão enfrentar rumo a melhoria da educação, em especial no desenho das políticas públicas educacionais para o contexto pós pandemia.

Os desafios para superar o uso inadequados dos resultados das avaliações externas em campanhas politiqueras e descontinuas que não concretizam em sua política pública educacional consolidada para avançar no processo de ensino aprendizagem. Pensar em um planejamento educacional exequível dentro do projeto educativo da própria unidade escolar, como possibilidade de avanço nas aprendizagens dos estudantes e seu contínuo processo educativo.

A relação tênue entre avaliação e melhoria da qualidade do ensino não constitui ainda uma realidade nos sistemas de ensino como processo que permite vislumbrar o sentido de considerar a avaliação como algo

inerente ao processo de formulação, implementação e obtenção de resultados de políticas educacionais a fim de diagnosticar, refletir e agir.

A avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade educacional.

A análise dos sistemas de avaliação externa evidencia avanços significativos na educação básica brasileira, mas também limitações em seu uso pedagógico. Para que IDEB e SARESP contribuam efetivamente para a aprendizagem, é necessário:

- Integração com práticas formativas;
- Investimento em formação continuada de professores e gestores;
- Adoção de gestão escolar baseada em dados;
- Fortalecimento da função social da avaliação.

Somente com essas medidas os sistemas poderão cumprir seu papel de promover equidade e qualidade na educação, tornando-se ferramentas de reflexão crítica e planejamento pedagógico.

Essas constatações já se fazem presentes para os gestores dos sistemas de ensino e têm impulsionado alguns a buscar novos delineamentos e sistemáticas de condução da avaliação dos sistemas educacionais. Um dos movimentos que parece promissor é o de tentar articular a avaliação externa à autoavaliação, com a perspectiva de focalizar não apenas a escola, mas todas as instâncias do sistema no processo avaliativo.

Essa articulação deve ser repensada e ajustada ao contexto que as escolas estão inseridas para melhor aproveitamento dos indicadores quando se trata de potencializar a tomada de decisões para melhoria educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Lei Diretrizes e Bases da Educação**. LDB nº 9394 de 05 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Orientações para avaliações externas no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada** – Portaria nº 367, de 12 de setembro de 2024. Brasília, DF: INEP, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório **SAEB 2024: resultados e tendências da educação básica no Brasil**. Brasília: INEP/MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Parecer Final do Comitê Técnico para o Aperfeiçoamento das Avaliações da Educação Básica** (relatório recebido em 8 de julho de 2025). Brasília, DF: MEC/INEP, 2025.

BONAMINO, A. SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil**: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

CAPPELLETTI, I. F. **Avaliação Institucional**: processo de autocrítica e transformação. Revista da Associação Brasileira de mantenedores do Ensino Superior, Brasília, Ano 15, n. 21, outubro de 1997, p. 95-98.

_____. **Um relato de experiência em avaliação enquanto processo**. In: CAPPELLETTI, I. F. (Org.). Avaliação Educacional: fundamentos e práticas. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 1999.

FREITAS, L. C. **Avaliação de sistemas públicos de ensino**: construindo metodologias alternativas, Mimeo, 2005.

FREITAS, L. C.. **Sistemas de ensino, regulação e qualidade da educação básica**. São Paulo: Cortez, 2023.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMAN, J.M.L. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.

LUCKESI, L. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. D. A.; **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** /2. Ed, reimpr. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

OLIVEIRA, R. P. **“Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola?”** In: São Paulo”. Secretaria Municipal de Educação (Org.). Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo, 1. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008. p. 230-237.

OLIVEIRA, D.; ARAÚJO, J.N. **Avaliações em larga escala no Brasil: usos, limites e implicações**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-18, 2022.

PEREIRA, M. S. F. **Apresentação do Dossiê** - Políticas de Avaliação Externa e a Questão da Qualidade da Educação no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 2, p.260-274, 11 jul. 2020.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RIOS, M. P. G. **A avaliação formativa como procedimento de qualificação docente**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. **Sistemas de avaliação educacional no Brasil: característica, tendências e uso dos resultados: relatório final**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. **Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

FREITAS, L. C. de. **Sistemas de ensino, regulação e qualidade da educação básica**. São Paulo: Cortez, 2023.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.013

APRENDIZAGEM BASEADA NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Joines Gustavo Ruiz Garcia¹Jerusa Vilhena de Moraes²

RESUMO

Apresentamos uma revisão de literatura de parte da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (PPGE-UNIFESP), Campus Guarulhos. Buscamos por experiências com a metodologia da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas em aulas de geografia na educação básica. Utilizamos o banco de dados Education Resources Information Center (ERIC), buscando inicialmente com os descritores Problem Based Learning and Geography e, em seguida, com o descritor Geography no resumo do artigo. Encontramos experiências em diferentes países e, apesar das diferenças de contexto e objetivos, existem consonâncias entre eles como o desenvolvimento de habilidades práticas de pesquisa, análise e resolução de problemas, além da aproximação dos conhecimentos prévios aos científicos como estratégia para tornar o aprendizado mais significativo e relevante para os estudantes. As análises dos resultados apresentam diferenças como a adoção de métodos quantitativos rigorosos comparando pré-teste e pós-teste e abordagens qualitativas ou mis-

-
1. Doutorando em Educação na Universidade Federal de São Paulo - SP, joines.garcial@unifesp.br;
 2. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, jerusa.vilhena@unifesp.br;

tas, utilizando entrevistas, questionários e aplicação de rubricas para medir impactos no desempenho e engajamento dos estudantes. Os resultados indicam melhorias em habilidades práticas, pensamento crítico e ênfase na educação ambiental e sustentabilidade, reforçando o papel das abordagens ativas como a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) e da geografia no preparo dos estudantes para os desafios de uma sociedade sustentável. Apesar do consenso acerca das potencialidades da metodologia de ensino, há ressalvas sobre as adaptações contextuais e suas variáveis, indicando dissonância nos efeitos mensurados entre os diferentes estudos, que devem ser consideradas nas interpretações, análises e generalizações mais robustas.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas. Alfabetização científica. Ensino de Geografia. Revisão de literatura.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador dos currículos nacionais, traz a resolução de problemas como uma competência específica da geografia para o ensino fundamental, fomentando a necessidade de práticas pedagógicas que a contemplem. Nesse contexto, emerge a metodologia da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP)³ como uma possibilidade para sua efetivação.

No Brasil, experiências com a metodologia da ABRP ainda são incipientes, por esse motivo, optamos por buscar experiências pedagógicas com essa metodologia em aulas de geografia na educação básica no âmbito internacional. Nosso objetivo é verificar sua eficácia e, para isso, buscamos compreender melhor os contextos de aplicação, as temáticas abordadas, os instrumentos de coleta, as estratégias de aplicação e avaliação e os resultados principais.

Este texto é parte de uma pesquisa de doutorado que busca investigar a efetivação da alfabetização científica em aulas de geografia a partir do desenvolvimento do raciocínio geográfico por meio da metodologia da ABRP. O doutorado em curso na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP – Campus Guarulhos), está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) e aos grupos de estudo denominados “Ensino de Geografia em múltiplos contextos” e “Alfabetização Científica e as metodologias ativas de ensino: contribuições para o processo de ensino e aprendizagem” como parte dos esforços em pesquisas sobre as metodologias de ensino como a ABRP, o Ensino por Investigação (EI) e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para a promoção da Alfabetização Científica.

Nosso interesse em práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes na educação básica parte da premissa de validar

3 Neste trabalho, optamos por utilizar o acrônimo ABRP (Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas) em substituição ao acrônimo em inglês PBL (Problem Based Learning).

estratégias e abordagens de ensino que promovam aprendizagens significativas por meio de metodologias como a resolução de problemas, o ensino por investigação, a argumentação científica, entre outros, conduzindo os estudantes à compreensão e apropriação dos conceitos e conteúdos estudados.

Trata-se de uma revisão de literatura realizada na base de dados de educação Educational Resource Information Center (ERIC) que concentra milhares de publicações de diferentes periódicos de diversos países sobre educação em seus diferentes níveis. O objetivo desta revisão é ter um panorama das experiências com a metodologia da ABRP em aulas de geografia na educação básica em diferentes contextos.

METODOLOGIA

Com o objetivo de encontrar experiências com a metodologia da ABRP na educação básica, realizamos buscas em âmbito internacional na plataforma digital estadunidense ERIC, mantida e financiada pelo Departamento de Educação dos Estado Unidos da América (EUA), que reúne uma vasta coleção de artigos, periódicos e outros materiais relacionados à educação formal do mundo todo.

A busca ocorreu entre os meses de novembro de 2024 e janeiro de 2025, e o processo de escolha dos artigos foi estruturado em três etapas. Na primeira delas, realizamos uma busca a partir dos descritores Problem Based Learning e Geography concatenados pelo operador booleano and, o que resultou em 1053 trabalhos. Refinamos nossa busca excluindo trabalhos realizados no ensino superior, optando por trabalhos na educação básica (Secondary Education), reduzindo significativamente a quantidade de pesquisas para 84 artigos. Posteriormente, a partir dos mesmos descritores, passamos a exigir o descritor Geography inserido no resumo do artigo, o que resultou no total de 24 artigos. O objetivo de refinar os dados foi de diminuir a quantidade de trabalhos para análise, restringindo o

escopo para experiências no ensino de geografia na educação básica conforme o objetivo da nossa pesquisa.

Na segunda etapa, ainda com o objetivo de encontrar trabalhos em que houvesse experiências práticas utilizando ABRP com estudantes da educação básica na disciplina de geografia com análises qualitativa, quantitativa ou mista da experiência, analisamos o título, o resumo, as palavras-chave e a introdução, excluindo os trabalhos que não atendessem aos requisitos de trabalhar com o ensino de geografia na educação básica por meio da ABRP. Tal refinamento restringiu os resultados significativamente, totalizando 13 artigos para uma análise aprofundada.

Na terceira etapa, orientado por 27 perguntas, realizamos a análise dos 13 artigos selecionados com objetivo de compor uma tabela de extração de dados com informações como título, autores, lacuna abordada, relevância social ou prática, objetivo, marco regulatório, público respondente, tipo e desenho de pesquisa, instrumento metodológico, tipo de análise, tamanho da amostra, resultados, direções para pesquisas futuras, desafios metodológicos e limitações.

A partir dos dados extraídos, construímos uma tabela com as informações encontradas e realizamos uma análise qualitativa destas, comparando os estudos detalhadamente. Tal processo nos permitiu um exame aprofundado de temáticas trabalhadas, abordagens metodológicas, métodos de avaliação e resultados principais.

A análise dos trabalhos permitiu identificar tendências sobre as temáticas trabalhadas, metodologia de aplicação e avaliação, além de uma melhor compreensão acerca das experiências com a metodologia da ABRP nas aulas de geografia na educação básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. PANORAMA GERAL

Selecionamos 13 artigos para análise em busca de consonâncias e dissonâncias entre eles, procurando compreender as experiências com a metodologia da ABRP. Apesar dos distintos contextos de aplicação, de países como EUA, Estônia, Austrália, Indonésia, Brunei, China, Hong-Kong, Tailândia, Turquia e Inglaterra, encontramos aproximações em relação ao tema trabalhado e os instrumentos de avaliação e de análise.

A seguir, segue quadro com os trabalhos selecionados, ano da publicação, país de origem, nome dos autores e título original em inglês:

Quadro 1. Características gerais dos artigos analisados.

Ano	País	Pesquisadores	Título Original
2018	EUA	Lamont E. Maddox; James B. Howell; John W. Sayne	Designing Geographic Inquiry: Preparing Secondary Students For Citizenship
2021	Indonésia	Nur Hamid; Gillian Roehrig; Dewi Liesnoor Setyowati	Development Model for Environment-Based Learning to Improve Junior High School Students' Geographical Skills
2016	Estônia e EUA	D. Cerulli; J. Holbrook; Ü. Mander	Devising an instrument for determining students' preparedness for an education through science learning approach within the topic of natural hazards
2023	Indonésia	Nevy Farista Aristin; Karunia Puji Hastuti; Deasy Arisanty; Sidharta Adyatma; Christiana Donna	Effectiveness of problem-based learning models to improve learning outcomes of geography in the new normal learning era
2023	Tailândia	Pritchayada Sonrum, Witaya Worapun	Enhancing grade 5 student Geography skills and learning achievement: A Problem-Based Learning approach
2008	Hong Kong	Tammy Kwan; Max So	Environmental learning using a Problem-Based Approach in the field: a case study of a Hong Kong school
2023	China	Zidong Song; Chungang Tang	Inquiry-based learning in junior secondary Geography education: A lesson analysis of China's natural resources teaching



Ano	País	Pesquisadores	Título Original
2023	Indonésia	Bayu Wijayanto Sumarmi; Dwiyono Hari Utomo; Budi Handoyo; Muhammad Aliman	Problem-Based Learning using E-Module: does it effect on student's high order thinking and learning interest in studying Geography?
2020	Indonésia	Sumarmi, Syamsul Bachri; Arif Baidowi; Muhammad Aliman	Problem-Based Service Learning's Effect on Environmental
2017	Austrália	Günther Weiss	Problem-Oriented Learning in Geography Education: Construction of Motivating Problems
2016	Brunei	Mohd Iqbal Mohd Caesar; Rosmawijah Jawawi; Rohani Matzin; Masitah Shahrill; Jainatul Halida Jaidin; Lawrence Mundia.	The Benefits of adopting a Problem-Based Learning approach on students' learning developments in secondary Geography lessons
2023	Turquia	Gülsüm Gök; Gökçe Boncu-kçu	The effect of Problem-Based learning on middle school students' environmental literacy and Problem-solving skills
2019	Inglaterra	Rukiye Adanalı; Mete Alım	The students Behaviours at the instructional Geocaching applied in Problem-Based environmental education

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro revela uma significativa diversidade em relação à origem dos trabalhos, com destaque para o continente asiático e ausência de trabalhos da América Latina e África. Destacamos experiências na Indonésia, que surge com quatro trabalhos em nossa pesquisa. O resultado nos leva a refletir sobre as diferenças de contexto geográfico e cultural, o que, aliado a outros fatores que serão discutidos adiante, podem influenciar na análise dos resultados e possibilidade de aplicação em outros contextos. Outro ponto de atenção é a relevância em realizar pesquisas sobre o tema no cenário brasileiro.

Apesar das diferenças apontadas, podemos afirmar que, de forma geral, as experiências analisadas enfatizam o potencial da ABRP em estimular o pensamento crítico, a resolução de problemas e o engajamento dos estudantes. Além disso, os estudos sugerem melhorias em relação à aquisição de conhecimentos teóricos como conceitos, além de habilida-

des práticas de pesquisa, análise e resolução de problemas. Para melhor compreensão, a análise será dividida em temáticas trabalhadas, em que se pretende compilar os assuntos que foram base das experiências, abordagens metodológicas, análise dos dados e resultados principais.

2. TEMÁTICAS ABORDADAS

Dentro de nosso escopo de pesquisa, identificamos diferentes temas com predominância para os temas sobre educação ambiental e sustentabilidade. Alguns trabalhos buscaram integrar elementos do contexto local e cultural ao processo de aprendizagem, evidenciando uma preocupação com a contextualização do ensino e buscando uma aproximação entre os conhecimentos prévios e científicos com o objetivo de tornar a aprendizagem significativa.

Encontramos trabalhos cujo currículo de geografia e marcos regulatórios são trabalhados a partir do foco disciplinar, concentrando-se na aprendizagem de geografia como disciplina de acordo com o currículo local. Podemos citar trabalhos como Maddox et al. (2018), que trabalhou as mudanças populacionais em um país, seus impactos e desafios em regiões específicas, tanto em relação ao crescimento populacional quanto à diminuição da população, fomentando a análise e a tomada de decisões por parte dos estudantes. Outro trabalho nessa linha é o de Tang e Song (2023), cujo problema proposto estimulava a compreensão sobre a importância da conservação e utilização dos recursos naturais, fomentando a compreensão acerca da relação entre as atividades humanas e seus impactos na natureza.

Os trabalhos de Sonrum e Worapun (2023) e de Caesar et al. (2023) propuseram explorar eventos geográficos como a tectônica de placas e os fenômenos oriundos como o vulcanismo e o terremoto. O primeiro explorou um vulcão extinto com foco nas características das rochas e do solo da região e seu impacto nas atividades econômicas locais como a agricultura. O segundo explorou a compreensão de conceitos geográficos

relacionados à tectônica de placas, e o impacto de eventos como o vulcanismo e os terremotos para a comunidade local.

Destacamos também a ocorrência de trabalhos que abordam o uso de tecnologias de geolocalização como o de Adanali e Alim (2023), que examina a aplicabilidade e os efeitos do Instructional Geocaching Game (IGG), especificamente como pode ser utilizado para melhorar as habilidades de resolução de problemas dos alunos e suas atitudes em relação à tecnologia GPS e Geocaching, uma atividade baseada em geolocalização similar a uma caça ao tesouro, em que estudantes realizam atividade utilizando coordenadas geográficas para encontrar pontos escondidos no ambiente real, promovendo exploração do espaço geográfico, orientação, leitura de GPS e mapas e estimulando o raciocínio e a colaboração.

De forma geral, a pesquisa sugere uma inclinação de trabalhos com a ABRP voltadas à educação ambiental e à sustentabilidade, ressaltando a vocação da geografia em propiciar uma compreensão sobre a relação da sociedade e seu meio físico. Podemos citar o trabalho de Kwan e Max (2023), cujo problema envolvia a acessibilidade de pessoas idosas em áreas rurais e os impactos ambientais da construção de um caminho acessível. O problema retrata a situação de uma senhora idosa que morava em um vilarejo remoto (Lai-Chi-Chong) em Hong Kong. Ela solicitou ao governo a construção de um caminho que facilitasse seu acesso à sua casa, mas seu pedido foi negado. O desafio era investigar por que o governo recusou a solicitação e se o atual caminho ao longo da costa era realmente difícil de percorrer para ela.

O trabalho de Tang e Song (2023) abordou a conservação e utilização racional dos recursos naturais, destacando a importância de entender as relações entre recursos naturais, meio ambiente e atividades humanas por meio de um problema definido pelos autores como um estudo de caso, no qual os estudantes realizaram uma investigação sobre o consumo de água e eletricidade na escola, propondo soluções para a redução do desperdício.

O artigo de Aliman et al. (2020) retratou uma preocupação em relação à degradação e à poluição de um corpo d'água chamado Lago Buret, além de ações para mitigação como atividades de limpeza e reflorestamento. Em sua proposta, os alunos exploraram um cenário real relacionado a questões ambientais, permitindo o desenvolvimento de soluções práticas para o problema.

Em seu trabalho, Gök e Boncukçu (2023) partem de um cenário hipotético chamado Mysterious Island, onde os alunos foram desafiados a investigar as razões por trás de uma seca e o consequente colapso de uma civilização que habitou uma ilha misteriosa após um naufrágio. O tema abordado no problema é a sustentabilidade e a educação ambiental com foco na importância do desenvolvimento sustentável e na análise de problemas ambientais.

Constatamos a predominância de trabalhos a partir de temas, em especial temáticas sobre educação ambiental e sustentabilidade, evidenciando uma preocupação sobre a importância de compreender a relação da sociedade com seu ambiente físico que emerge do atual contexto de elevação da temperatura global e consequente ocorrência de desastres naturais.

3. ABORDAGENS METODOLÓGICA, ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS PRINCIPAIS

Encontramos variações no tocante às metodologias empregadas, em que alguns estudos fizeram uso de métodos quantitativos rigorosos como testes estatísticos ANOVA, N-Gain e Teste-T, comparando pré-aplicação e pós-aplicação da proposta de trabalho, e outros com abordagens qualitativas ou mistas, utilizando entrevistas, observações e análise de portfólios, questionários e aplicação de rubricas, todas com o intuito de medir impactos no desempenho e engajamento dos estudantes.

Os achados apontam para um aprimoramento das competências práticas e do pensamento crítico, além de um maior enfoque na sus-

tentabilidade e educação ambiental. Tal fato corrobora a relevância de metodologias ativas, a exemplo da ABRP, e do componente curricular da geografia na formação discente para os desafios de sociedade sustentável.

Contudo, embora exista um reconhecimento a respeito do potencial da metodologia ABRP, levantam-se ressalvas quanto às variáveis e adaptações contextuais. Observa-se uma dissonância nos impactos medidos em diferentes pesquisas, o que exige cautela em interpretações, análises e generalizações mais amplas.

Encontramos abordagens qualitativas em dois trabalhos. O primeiro deles realizado em Brunei, na Ásia, de autoria de Caesar et al. (2016), é um estudo de caso, no qual foram realizadas atividades de ABRP em sala de aula, seguidas de observações e entrevistas. Os instrumentos metodológicos incluíram amostras de trabalho dos alunos, observações de aula e entrevistas em grupos focais. A análise dos dados ocorreu por meio da comparação de amostras de trabalho pré-teste e pós-teste, observações de aula e transcrições das discussões em grupos focais, que foram codificadas em temas emergentes, sem menção a teorias estatísticas ou de análise específicas.

Os resultados do estudo indicam que a implementação da ABRP melhorou o conhecimento de conteúdos dos estudantes sobre conceitos geográficos, como a tectônica de placas, e desenvolveu habilidades de engajamento e pensamento crítico. Os alunos relataram uma percepção positiva sobre a ABRP, destacando o aumento do interesse e da motivação em aprender.

O segundo foi um trabalho dos autores Adanali e Alim (2023), aplicado na educação ambiental, e ocorreu no contexto europeu da Inglaterra, utilizando técnicas como análise de documentos, observação descritiva, além de questionários abertos para coletar as opiniões dos participantes e portfólios de alunos. Foram realizadas análises descritiva e de conteúdo, nas quais as respostas dos questionários abertos foram categorizadas em

temas e códigos, e as observações foram correlacionadas com os dados dos portfólios e questionários.

Os resultados principais indicam que as atividades de Geocaching Instrucional (IGG) apoiaram efetivamente o processo de ABRP, promovendo a colaboração entre os alunos e melhorando suas habilidades de resolução de problemas. Assim como o trabalho anteriormente citado, houve relatos positivos sobre a experiência, o que pode contribuir para a aprendizagem e o engajamento.

Em relação às abordagens com análises quantitativas, encontramos um número significativamente maior de trabalhos. Artigo como dos autores Hamid et al. (2023) consistiu na aplicação de testes de aprendizagem pré-atividade e pós-atividade, observações diretas e entrevistas com professores e alunos de um único grupo, permitindo a comparação dos resultados antes e depois da implementação do modelo. O estudo inclui uma análise quantitativa, utilizando testes estatísticos como o Teste T para avaliar a eficácia do modelo.

A análise dos dados foi realizada utilizando estatísticas descritivas e inferenciais, incluindo o teste T pareado para comparar os resultados da pré-experiência e pós-experiência dos estudantes. Os resultados mostraram um aumento significativo na aprendizagem de geografia dos alunos após a implementação do modelo de Aprendizagem Baseada no Ambiente (ABA), ou no idioma inglês Environment Based Learning (EBL), que pode ser definido como um modelo cuja aprendizagem emerge do ambiente local, sendo o lugar o ponto de partida para o aprendizado contextual. O ganho foi classificado como médio com um N-Gain score de 0,621 de 1,0, indicando uma melhoria na aprendizagem dos alunos.

No artigo dos autores Cerulli, Holbrook e Mander (2016), utilizou-se um questionário estruturado dividido em seções que abordavam informações demográficas como um instrumento metodológico para coletar dados sobre as percepções acerca de desastres naturais e os conhecimentos sobre a Natureza da Ciência (NOS) e a Natureza da Tecnologia (NOT).

O estudo ocorreu em contextos diferentes, pois a amostra consistiu de 135 estudantes da Estônia e 55 dos Estados Unidos, totalizando 190 participantes. A análise dos dados foi realizada utilizando o software Excel, em que foram calculadas médias e gerados gráficos de barras baseados nas percentagens de respostas. Os resultados indicaram que os estudantes dos Estados Unidos demonstraram uma melhor compreensão da NOS e da NOT em comparação com os estudantes da Estônia. Os estudantes dos EUA responderam corretamente 79% das vezes, enquanto os da Estônia responderam corretamente 29% das vezes. Além disso, os resultados indicaram uma percepção variada sobre os riscos de desastres naturais, reconhecendo os tsunamis como os mais perigosos e os relâmpagos como os menos perigosos.

O artigo de Hastuti et al. (2023) é um experimento realizado com um grupo de controle pré-teste e pós-teste. Os instrumentos metodológicos utilizados foram testes de múltipla escolha para avaliar as habilidades de pensamento de ordem superior dos alunos. A análise dos dados foi realizada utilizando o teste N-Gain para comparar os valores do pré-teste e do pós-teste, além de testes de normalidade e homogeneidade, e o Teste-T de amostras independentes para verificar a eficácia da metodologia ABRP.

Os resultados principais indicam que o modelo de ABRP foi eficaz em melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos em geografia. O grupo experimental que utilizou a ABRP obteve uma média de 87,35 no pós-teste, enquanto o grupo de controle, que seguiu métodos convencionais, obteve uma média de 81,43. A diferença foi estatisticamente significativa ($p = 0,037$).

O artigo de Sonrum e Worapun (2023) retrata um experimento de grupo único. Os dados foram coletados durante e após a participação dos alunos em uma experiência com a ABRP e inclui uma análise quantitativa, utilizando testes estatísticos para avaliar o desempenho dos alunos e sua satisfação. Os instrumentos metodológicos incluíram um teste de conhecimentos e habilidades geográficas, um teste de realização de

aprendizagem e um questionário de satisfação dos participantes. Foi utilizado um índice de eficácia, que considerou a eficácia do processo e do produto, além de testes estatísticos como o Teste-T de uma amostra para avaliar o desempenho dos alunos em relação a critérios preestabelecidos.

Os resultados principais do estudo indicam que a implementação do ABRP teve um impacto positivo nas habilidades geográficas dos estudantes do 5º ano com uma média de desempenho que superou o critério preestabelecido de 80%. Os estudantes demonstraram melhorias significativas em várias habilidades geográficas como observação e uso de tecnologia em estudos geográficos. Além disso, a satisfação dos participantes com a experiência de aprendizagem também foi alta com uma média de 4,53 em uma escala de 5.

Prahani et al. (2023) realizaram uma pesquisa com dois grupos, um experimental e um de controle, e os instrumentos metodológicos incluíram questionários de múltipla escolha para avaliar as Habilidades de Pensamento de Ordem Superior (HOTS) sigla para (Higher Order Thinking Skills), que podemos traduzir como Habilidade de Pensamento de Ordem Superior e o interesse dos alunos em estudar geografia com base em indicadores de estudos anteriores. Os HOTS são habilidades cognitivas mais complexas que a simples memorização e envolvem análise, avaliação e criação. A análise dos dados foi realizada utilizando testes de normalidade, homogeneidade, Teste-T, regressão linear e Análise de Variância (ANOVA) para testar as hipóteses. Os resultados sugerem que a ABRP com módulos eletrônicos, ou seja, o suporte das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), descrito pelos autores como E-módulos, teve um significativo efeito positivo nas habilidades de pensamento de ordem superior, que inclui análise, avaliação e criação de estudantes do ensino médio em geografia. O grupo experimental apresentou melhores resultados em comparação ao grupo de controle que utilizou métodos de ensino convencionais.

Sumarmi et al. (2020), desenvolveram uma pesquisa realizada com um grupo experimental, que aplicou o modelo de Aprendizagem Baseada

em Problemas e Serviço (PBSL), e um grupo de controle, que utilizou um modelo de aprendizado convencional, incluindo uma análise quantitativa e focando em medir a atitude em relação à questão ambiental e à habilidade de escrita científica dos estudantes. A análise dos dados foi realizada utilizando testes estatísticos, como o teste Mann-Whitney, para comparar as diferenças nas atitudes ambientais e nas habilidades de escrita científica entre os grupos experimental e de controle.

Os resultados sugerem que a aplicação do modelo de PBSL teve um efeito positivo significativo na habilidade dos alunos de escrever trabalhos científicos e na sua preocupação ambiental. O grupo experimental, que utilizou o modelo PBSL, obteve uma média de 95,58, enquanto o grupo de controle teve uma média de 85,47, indicando uma diferença significativa nas habilidades de escrita.

Gök e Boncukçu (2023) desenvolveram uma pesquisa com estudantes da educação básica. A pesquisa contou com pré-teste e pós-teste em grupos de controle e experimental a partir de uma análise quantitativa, utilizando métodos estatísticos para avaliar os resultados. Os instrumentos metodológicos utilizados foram a Escala de Educação Ambiental para estudantes do ensino fundamental e um Teste de Habilidades de Resolução de Problemas (PSST) desenvolvido pelo pesquisador. O tamanho da amostra foi de 114 alunos, sendo 61 no grupo experimental e 53 no grupo de controle, e a análise dos dados utilizou a Análise de Variância Mista (Mixed ANOVA) para comparar os resultados do pré-teste e pós-teste entre os grupos.

Os resultados principais indicam que o modelo de ABRP teve um significativo efeito positivo na alfabetização ambiental e nas habilidades de resolução de problemas dos estudantes. O grupo experimental apresentou melhorias em comparação ao grupo de controle, com diferenças estatisticamente significativas nas pontuações do pós-teste em relação às habilidades de resolução de problemas e atitudes ambientais.

Munawaroh e Masruri (2019) realizaram uma pesquisa do tipo controle experimental, em que os sujeitos foram aleatoriamente alocados em

grupos e expostos a variáveis independentes, seguido por um pós-teste. Os instrumentos metodológicos incluíram um questionário para identificar o locus de controle dos estudantes e testes pré e pós para medir os resultados de aprendizagem. A análise dos dados foi realizada utilizando o Teste-T para comparar os resultados obtidos nos questionários, revelando que o modelo de Discovery Learning (DL) foi mais eficaz do que o da ABRP para os estudantes, com locus de controle externo, com uma média de pós-teste de 84,12 para DL em comparação a 72,40 para ABRP. O ganho médio (N-Gain) foi de 0,72 para DL, categorizado como alto, enquanto o N-Gain para a ABRP foi de 0,37, categorizado como intermediário.

Em nossa pesquisa, encontramos trabalhos que utilizaram abordagens mistas como a de Cerulli, Holbrook e Mander (2016), que desenvolveram um estudo de caso, em que um professor e seus alunos foram envolvidos em um processo de desenvolvimento curricular e implementação de práticas pedagógicas. O estudo inclui uma análise mista, combinando elementos qualitativos e quantitativos para avaliar a eficácia do currículo e as experiências dos alunos.

Os instrumentos metodológicos utilizados incluíram observações em sala de aula, entrevistas com o professor e análise de avaliação dos estudantes, constituídos por projetos e apresentações. O tamanho da amostra foi limitado a uma única sala de aula com um único professor e seus alunos, o que indica uma amostra relativamente pequena. A análise dos dados foi realizada por meio da síntese das observações feitas durante as aulas, da discussão em equipe sobre a implementação das lições e da revisão dos produtos de avaliação dos estudantes, permitindo ajustes no currículo para melhorar os resultados de aprendizagem.

Os resultados principais indicaram que a implementação de um currículo baseado na resolução de problemas e investigação geográfica melhorou o engajamento dos estudantes e sua capacidade de pensamento crítico em relação a questões cívicas. Os estudantes demonstraram maior compreensão dos problemas sociais complexos, como as mudan-

ças populacionais, e foram capazes de articular suas opiniões e soluções durante atividades como simulações de conferências.

Kwan e Max (2014) desenvolveram um estudo de caso com uma abordagem na pesquisa-ação. Os instrumentos metodológicos incluíram questionários, diários reflexivos dos alunos, notas de observação de campo e entrevistas em grupo. O tamanho da amostra foi pequena, sete alunos, e a análise dos dados foi realizada por meio da combinação de dados qualitativos (como observações e reflexões dos alunos) e dados quantitativos (resultados dos questionários), permitindo uma compreensão mais abrangente das experiências de aprendizagem dos alunos.

Os resultados principais indicaram que os estudantes demonstraram um aumento significativo no envolvimento e na motivação durante o programa de ABPR, capacidade de aplicar seus conhecimentos para explicar fenômenos observados no campo e formular hipóteses sobre questões ambientais. Além disso, mostraram um maior senso de responsabilidade ambiental e autonomia em suas atividades de aprendizagem.

Tang e Zidong (2023) fizeram uma análise de uma aula sobre os recursos naturais da China. É um estudo de caso em que os autores realizaram uma análise de aula (lesson study) para examinar a eficácia do aprendizado baseado em investigação. Os instrumentos metodológicos incluíram questionários, discussões em grupo, apresentações e atividades práticas relacionadas ao consumo de recursos naturais na escola, sendo a análise dos dados realizada por meio da observação das interações dos alunos durante as atividades, bem como pela avaliação das apresentações e reflexões destes sobre os resultados de suas investigações.

Os resultados do estudo indicam que a metodologia de ensino por investigação aumentou a conscientização dos alunos sobre a utilização racional dos recursos naturais e melhorou suas habilidades de pesquisa e pensamento crítico, sendo que os estudantes foram capazes de aplicar conhecimentos teóricos a situações práticas como a análise do consumo de água e eletricidade na escola, desenvolvendo um senso de responsabilidade em relação ao meio ambiente e à sociedade.

Weiss (2017), em um estudo de caso em que diferentes abordagens de ensino foram implementadas e observadas em contextos de sala de aula, utilizou instrumentos metodológicos que incluíram observações semiestruturadas, gravações de vídeo das aulas e questionários para avaliar a motivação dos alunos. A análise dos dados foi realizada por meio da comparação das frequências e durações das interações dos alunos, além da categorização das respostas e dos comportamentos observados durante as atividades.

Os resultados do estudo indicam que a ABRP engaja os estudantes de forma significativa, aumentando sua motivação e participação nas atividades de geografia. Os estudantes demonstraram maior concentração e disposição para discutir e resolver problemas quando envolvidos em tarefas práticas e relevantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados de nossa revisão revelam uma variedade em relação aos contextos das pesquisas, sendo a maioria dos trabalhos analisados oriundos da Ásia com destaque para a Indonésia. Estados Unidos, Europa e Oceania também foram representados. Chama-nos a atenção a ausência de trabalhos da América Latina, incluindo o Brasil, e da África, o que reforça a necessidade de pesquisas sobre a temática nos âmbitos brasileiro e africano.

Os trabalhos analisados revelaram uma tendência à temática da educação ambiental e sustentabilidade com foco na compreensão acerca da relação da sociedade e seu meio físico e com possibilidade de interdisciplinaridade. Encontramos também trabalhos focados no desenvolvimento conceitual da disciplina de geografia em temas como tectônica de placas e demografia, amparados por documentos curriculares. Um trabalho investigou o uso das geotecnologias e sua potencialidade para o ensino de geografia, destacando o impacto no desenvolvimento do pensamento espacial e no interesse dos estudantes.

Em relação às metodologias de análise dos resultados, identificamos uma predominância de análises quantitativas, recorrendo a metodologias de testes estatísticos de análise como Teste-T, ANOVA e N-Gain para comparação de respostas entre pré-teste e pós-teste e, em alguns casos, comparando os resultados entre grupos de controle e experimental. Estudos que realizam avaliações mistas utilizaram métodos estatísticos rigorosos como os já citados, aliados a análises qualitativas como entrevistas, questionários e aplicação de rubricas para medir impactos no desempenho e engajamento dos estudantes. Análises estritamente qualitativas tiveram menor ocorrência e partiram de abordagens baseadas na metodologia da pesquisa-ação e análise de conteúdo, valendo-se de observação dos estudantes, diários reflexivos, análise de entrevistas, vídeos e portfólios.

Os resultados encontrados nos diferentes trabalhos revelaram melhoras no desempenho acadêmico e no desenvolvimento de competências de ordem superior com avanços em HOTS (Higher Order Thinking Skills) como a análise, a avaliação e a criação, além da melhoria em relação a valores socioambientais, compreensão de problemas cívicos complexos em experiências de campo e projetos de investigação, resolução de problemas e escrita científica.

Relatos positivos dos estudantes sobre interesse, colaboração e autonomia revelam maior engajamento e motivação destes. Variações dos efeitos de acordo com o locus de pesquisa sugerem influência do contexto e suas diferenças culturais e perfil discente como, por exemplo, na compreensão da natureza da ciência e natureza da tecnologia (NOS/NOT).

Ainda que se reconheça o potencial de metodologias de ensino como a ABRP no âmbito da geografia, os efeitos de sua aplicação não são uniformes, pois a literatura aponta que as adaptações contextuais e as variáveis de cada estudo geram dissonâncias nos resultados mensurados. Apesar dos dados obtidos confirmarem que a metodologia auxilia no preparo dos estudantes para uma sociedade sustentável, promovendo melhorias em habilidades práticas, pensamento crítico e ênfase na educação

ambiental, a variabilidade contextual exige que generalizações, análises e interpretações mais robustas sejam realizadas com cautela.

A possibilidade de triangulação metodológica, a exemplo das abordagens mistas, surge como uma possibilidade para interpretações mais robustas como forma de estratégia em combinar na mesma investigação múltiplas fontes de dados, métodos de coleta e técnicas de análise para examinar um fenômeno a partir de perspectivas complementares.

Acreditamos que os achados desta revisão confirmam o potencial da metodologia da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas e da investigação em promover aprendizagem significativa em geografia e alfabetização científica em diferentes contextos. Além disso, os resultados reforçam a necessidade de ampliação de pesquisas sobre a temática no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

ADANALI, Rukiye; ALIM, Mete. The Students' Behaviours at the Instructional Geocaching Applied in Problem-Based Environmental Education. **Review of International Geographical Education Online**, ERIC Number: EJ1221185, v. 9, n. 1, p. 122-148, Spr., 2019.

ARISTIN, Nedy Farista et al. Effectiveness of Problem-Based Learning Models to Improve Learning Outcomes of Geography in the New Normal Learning Era. **Journal of Education and Learning (EduLearn)**, ERIC Number: EJ1401867, v. 17, n. 4, p. 623-632, 2023.

CAESAR, Mohd Iqbal Mohd et al. The Benefits of Adopting a Problem-Based Learning Approach on Students' Learning Developments in Secondary Geography Lessons. **International Education Studies**, ERIC Number: EJ1090213, v. 9, n. 2, p. 51-65, 2016.

CERULLI, D.; HOLBROOK, J.; MANDER, Ü. Devising an Instrument for Determining Students' Preparedness for an Education through Science Learning Approach within the Topic of Natural Hazards. **Science Education International**, ERIC Number: EJ1100160, v. 27, n. 1, p. 59-87, 2016.

GÖK, Gülsüm; BONCUKÇU, Gökçe. The Effect Of Problem-Based Learning on Middle School Students' Environmental Literacy and Problem-Solving Skills.

Journal of Science Learning, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 414-423, 3 dez. 2023.

KWAN, Tammy; SO, Max. Environmental Learning Using a Problem-Based Approach in the Field: A Case Study of a Hong Kong School. **International Research in Geographical and Environmental Education**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 93-113, 23 jun. 2008.

MADDOX, Lamont E.; HOWELL, James B.; SAYE, John W. Designing Geographic Inquiry: Preparing Secondary Students for Citizenship. **Journal of Geography**, ERIC Number: EJ1205459, v. 117, n. 6, p. 254-268, 2018.

HAMID, NUR et al. Development Model for Environment-Based Learning to Improve Junior High School Students' Geographical Skills. **Revier of International Geographical Education**, [S. l.], v. 11(2), p. 461-481, 2021.

SONG, Zidong; TANG, Chungang. Inquiry-based Learning in Junior Secondary Geography Education: A Lesson Analysis of China's Natural Resources Teaching. **Science Insights Education Frontiers**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 2119-2128, 28 fev. 2023.

SONRUM, Pritchayada; WORAPUN, Wittaya. Enhancing Grade 5 Student Geography Skills and Learning Achievement: A Problem-Based Learning Approach. **Journal of Education and Learning**, ERIC Number: EJ1407664, v. 12, n. 5, p. 188-196, 2023.

SUMARMI; Bachri, Syamsul; Baidowi, Arif; Aliman, Muhammad. Problem-Based Service Learning's Effect on Environmental Concern and Ability to Write Scientific Papers. **International Journal of Instruction**, ERIC Number: EJ1270888, v. 13, n. 4, p. 161-176, out. 2020.

SUMARMI, Bayu Wijayanto; Utomo, Dwiyo Hari; Handoyo, Budi; Aliman, Muhammad. Problem-based learning using e-module: Does it effect on student's high order thinking and learning interest in studying geography? **Directory of Open Access Journals** (Sweden), [S. l.], , p. 613-631, jun. 2023.

WEISS, Günther. Problem-Oriented Learning in Geography Education: Construction of Motivating Problems. **Journal of Geography**, ERIC Number: EJ1148994, v. 116, n. 5, p. 206-216, 2017.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.014

LICENCIATURAS EM LETRAS ESPANHOL DO ESTADO DA PARAÍBA: PONDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURAS HISPÂNICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Kaio César Pinheiro da Silva¹Anna Paula Aires de Souza²Elis Regina Guedes de Souza³

RESUMO

O espaço da literatura nos cursos de formação de professores das licenciaturas em Letras, em especial de Espanhol como Língua Estrangeira, se faz presente a partir de disciplinas teóricas e de análise literária, a fim de propor uma formação crítica, reflexiva dos futuros professores de letras. A partir dessas reflexões iniciais, temos como objetivo principal ponderar reflexões sobre o ensino de literaturas hispânicas na formação do docente de Letras Espanhol, direcionado a objetivos específicos de i. discutir acerca da importância do ensino de literaturas na formação docente e ii. destacar a situação do ensino de literaturas hispânicas nos cursos de Letras Espanhol do estado da Paraíba, instituições públicas, a partir da pesquisa desenvolvida por Silva (2025), tendo uma pesquisa de cunho bibliográfico, que se propõe a discutir os dados apresentados, buscando refletir sobre a necessidade de se

- 1 Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, profkaioczar@gmail.com;
- 2 Mestre pelo Curso de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, paulaaireis1@gmail.com;
- 3 Mestre pelo Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, elis.gds19@gmail.com;

(re)pensar os currículos dos cursos de Letras Espanhol a partir de uma perspectiva do ensino de literatura a fim de proporcionar melhorias na formação docente. Para alcançar os objetivos propostos, contamos com os estudos e dados apresentados por Silva (2025), Milreu (2018), Ribeiro e Miranda (2018), assim como o apoio documental das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura em Letras (2001) dentre outras contribuições teóricas que contribuem para intensificar essa discussão tão importante sobre o ensino de literatura na formação dos professores de espanhol.

Palavras-chave: Ensino de Literaturas Hispânicas, Formação Docente, Curso de Letras Espanhol do Estado da Paraíba, Currículo.

INTRODUÇÃO

O espaço da literatura nos cursos de formação de professores das licenciaturas em Letras, em especial de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), se faz presente a partir de disciplinas teóricas e de análise literária, a fim de propor uma formação crítica e reflexiva dos futuros professores de letras. A partir dessas reflexões iniciais, este artigo se propõe a ponderar sobre o ensino de literaturas hispânicas na formação do docente de Letras Espanhol, com dois objetivos específicos: i. discutir acerca da importância do ensino de literaturas na formação docente e ii. destacar a situação do ensino de literaturas hispânicas nos cursos de Letras Espanhol de instituições públicas no estado da Paraíba.

A metodologia empregada é de cunho bibliográfico e documental, utilizando como base a pesquisa desenvolvida por Silva (2025), que analisou os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das instituições paraibanas, conforme a definição de pesquisa documental de Lakatos (2003). A discussão teórica é fundamentada nas contribuições de autores como Milreu (2018; 2017), Ribeiro e Miranda (2018), Cárgano (2012), Cândido (em O Direito à Literatura) e Nascimento e Trouche (2008), além de contar com o apoio documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Letras (2001).

As discussões desenvolvidas no corpo deste trabalho, particularmente na seção Texto Literário na formação docente - professor de espanhol, abordam a complexidade de conciliar o ensino de língua e o de literatura, como o sistema de confusões apontado por Nascimento e Trouche (2008). Já na seção “Impactos da não oferta de disciplinas de Ensino de Literaturas Hispânicas (ELH) na formação do professor de espanhol”, argumentamos que a literatura, com seu caráter humanizador e promotor do pensamento crítico, conforme Milreu (2017) e Cárgano (2012), é essencial. Por fim, as Considerações Finais reiteram a necessidade urgente de (re)pensar os currículos, visando à inserção de disciplinas específicas de Ensino de Literaturas Hispânicas para garantir uma formação docente

completa, humanística e didaticamente eficaz, que capacite o professor a atuar de forma crítica e intercultural, em consonância com as Diretrizes Curriculares (Brasil, 2001).

Para alcançar os objetivos propostos, o artigo está estruturado em uma Introdução, seguida pela seção de Metodologia, a seção de Resultados e Discussão, subdividida em Texto Literário na formação docente - professor de espanhol e Impactos da não oferta de disciplinas de Ensino de Literaturas Hispânicas (ELH) na formação do professor de espanhol, e, por fim, as Considerações Finais e as Referências.

METODOLOGIA

Ao tratar do ensino de literaturas nos cursos de licenciaturas em Letras, observamos direcionamentos às disciplinas de literaturas hispânicas, um caráter teórico e historicista, não sendo presente, em sua grande maioria, direcionamentos ao Ensino de Literaturas Hispânicas (ELH), quanto a componentes curriculares específicos para discutir sobre a abordagem do Texto Literário (TL), em língua estrangeira, no caso espanhol, na sala de aula. Levando em consideração o contexto em que se desenvolve esta pesquisa, temos como objetivo principal ponderar reflexões sobre o ensino de literaturas hispânicas na formação do docente de Letras Espanhol, assim como os objetivos específicos de i. discutir acerca da importância do ensino de literaturas na formação docente e ii. destacar a situação do ensino de literaturas hispânicas nos cursos de Letras Espanhol do estados da Paraíba, tratando-se de uma pesquisa documental, de cunho bibliográfico, por apresentar como base, corpus da pesquisa os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) do curso de Letras Espanhol do Estado da Paraíba, sendo, portanto, como apresenta Lakatos (2003)

Documentos oficiais - constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os

documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para tomá-lo utilizável. (Lakatos, 2003, p. 178)

Ou seja, as características da pesquisa documental apresentadas por Lakatos, conforme as informações do texto, destacam-se por serem centradas no levantamento de dados a partir de fontes primárias, como documentos escritos ou não escritos que existem no momento do fato ou fenômeno estudado. Essa pesquisa pode ser realizada tanto durante a ocorrência do fato quanto posteriormente, e sua principal função é fornecer materiais de primeira mão que sustentam o estudo científico. Além disso, ela envolve a seleção, interpretação e comparação dos documentos para garantir sua utilidade e rigor na análise dos dados, buscando verificar a validade e confiabilidade das informações disponíveis. Essa abordagem é fundamental para fundamentar a pesquisa em fontes autênticas e precisas, contribuindo para um entendimento aprofundado do tema investigado.

Diante do presente, contamos com procedimentos metodológicos que conversam com a classificação apresentada anteriormente, como forma de contribuir para o cumprimento dos objetivos propostos, de discutir a importância do ensino de literatura na formação docente, por meio de discussões teóricas, apresentadas inicialmente na introdução a fim de trazer as ponderações sobre o trabalho desenvolvido por Silva (2025) em sua dissertação de mestrado sobre a importância de disciplinas específicas de Ensino de Literaturas Hispânicas (ELH) nos currículos dos cursos de Letras Espanhóis do Estado da Paraíba, culminando no mapeamento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Instituições de Ensino Superior (IES).

Para tanto, organizamos nossas discussões, a partir do recorte da dissertação, em dois momentos. Um tratando, brevemente, do Texto Literário (TL) na formação do professor de espanhol e outro que busca discutir os impactos da não oferta desta disciplina nos currículos dos cursos de letras espanhol.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

TEXTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DOCENTE - PROFESSOR DE ESPANHOL⁴

A crescente área de pesquisa do ensino de literatura impulsiona diversas reflexões sobre o texto literário como material didático nas aulas de língua espanhola. Essa discussão sobre a literatura em sala de aula, por sua vez, leva-nos a considerar as contribuições desse texto para a formação de professores de espanhol. Contudo, é crucial destacar a complexidade e as contradições inerentes ao ensino de línguas estrangeiras e suas respectivas literaturas, antes de aprofundarmos a análise sobre a formação docente.

Ao tratar do ensino de língua estrangeira e suas literaturas, quanto a complexidade e contradições, Nascimento e Trouche destacam que:

[...] la enseñanza de una lengua y la enseñanza de la literatura escrita en esa lengua. [...] “sistema de confusiones” a las dificultades y controversias originadas en las concepciones de lengua escrita de lectura que informan las estrategias, métodos y, principalmente, objetivos de los cursos de lengua extranjera. (Nascimento, Trouche, 2008. p. 19)⁵

As autoras estabelecem uma distinção fundamental entre o ensino de língua, centrado na aquisição de estruturas gramaticais, vocabulário e habilidades comunicativas essenciais (falar, escutar, ler e escrever), e o ensino de literatura, focado na interpretação de textos literários, na compreensão de contextos culturais e no desenvolvimento de capacidades

4 O presente trabalho, trata é fruto de um recorte de duas seções da minha dissertação, Kaio César Pinheiro da Silva, intitulada: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE LITERATURAS HISPÂNICAS NOS PPC'S DOS CURSOS DE LETRAS - ESPANHOL DO ESTADO DA PARAÍBA, que está em processo de finalização e consequentemente defesa. (recorte inédito).

5 [...] o ensino de uma língua e o ensino da literatura escrita dessa língua. [...] “sistema de confusões” as dificuldades e controvérsias originadas nas concepções de língua escrita de leitura que informam as estratégias, métodos e, principalmente, objetivos dos cursos de língua estrangeira. (Nascimento, Trouche, 2008. p. 19).

analíticas e críticas. Essa divergência de objetivos e metodologias é vista como a principal causa do sistema de confusões identificado por Nascimento e Trouche, gerando tensões e desafios para os professores ao tentarem harmonizar as duas abordagens no processo de ensino-aprendizagem.

As considerações levantadas apontam para as principais dificuldades e controvérsias do processo de ensino-aprendizagem de língua e literatura, que se manifestam em três níveis distintos: nas concepções de Língua Escrita, dada a distinção fundamental entre a língua escrita em um contexto literário, que se vale de recursos estilísticos, figuras retóricas e jogos de linguagem, e aquela empregada na comunicação cotidiana; nos Objetivos do Ensino, pois o ensino de literatura visa a compreensão e a apreciação de textos literários, enquanto o de comunicação busca primordialmente capacitar os estudantes para uma comunicação eficaz; e nas Metodologias de Ensino, visto que as de língua se baseiam em exercícios de gramática, vocabulário e comunicação, em contraste com o ensino da literatura, que se estrutura na análise textual aprofundada e no debate de ideias.

A compreensão do sistema de confusões é crucial para o professor, pois permite-lhe reconhecer esse sistema como um elemento fundamental e estar ciente das dificuldades no ensino de língua e literatura, possibilitando o planejamento de atividades e materiais que integrem o ensino de ambos de forma eficaz e adaptada às necessidades e interesses dos alunos. A partir dessa conscientização, e considerando a complexidade de ensinar uma língua estrangeira e sua respectiva literatura escrita, conforme ressaltam Nascimento e Trouche (2008), os professores, ao considerar as diversas concepções de língua escrita, os objetivos e as diferentes metodologias, têm condições de desenvolver estratégias mais eficazes para auxiliar os alunos na aquisição de habilidades comunicativas e na capacidade de apreciação literária.

Em diálogo com o ensino de língua e literatura estrangeira, percebemos que a mesma se estrutura em duas frentes: uma que estabelece

diretrizes e objetivos para cursos livres e outra que define os currículos para a formação de professores, sendo que as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura em Letras (2001, p. 30) apontam para a formação de “profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”, o que torna fundamental que a formação em Letras desenvolva no futuro profissional a competência intercultural e a capacidade de análise crítica das linguagens em seus diversos contextos, além da consciência de seu papel social e das interações com o outro.

Para além do apresentado as diretrizes dos cursos de Licenciatura em Letras estabelecem como finalidade a formação de um profissional que vai além do ensino de gramática e literatura, buscando um indivíduo capaz de compreender e interagir com diversas culturas, respeitando a diversidade linguística e valorizando a comunicação intercultural, para isso, exige-se a capacidade de lidar de forma crítica com as linguagens, o que inclui a análise crítica de textos literários e não literários para identificar intenções, recursos e relações entre linguagem e realidade social, finalmente, a formação visa a consciência da inserção social e das relações com o outro, capacitando o profissional a entender o papel da linguagem na construção da identidade e nas manifestações de poder e desigualdade social.

Em suma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Letras visam formar um profissional completo. Este perfil transcende a mera transmissão de conhecimentos gramaticais e literários, focando na capacitação de um cidadão crítico que utilize a linguagem como ferramenta de transformação social. O ensino de literatura, ao promover o contato com o texto literário, é um caminho essencial para essa formação docente, atendendo às necessidades formativas e assumindo um papel transformador, como direcionado e discutido por Nascimento e Trouche. Diante desta breve apresentação, direcionamos nossas discussões aos impactos da não (oferta) de disciplina de ELH.

IMPACTOS DA NÃO OFERTA DE DISCIPLINAS DE ENSINO DE LITERATURAS HISPÂNICAS (ELH) NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESPANHOL

A formação do professor de Letras é estruturada por documentos normativos que regulamentam o sistema de ensino, abrangendo desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) até as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras. Tais diretrizes balizam a elaboração e a organização dos currículos, desde a educação básica até o ensino superior. No contexto desta pesquisa documental, o foco recai sobre os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Letras Espanhol. Diante disso, este trabalho retoma reflexões anteriores sobre a importância da literatura e de seu ensino na formação docente, para, em seguida, analisar as consequências da carência de disciplinas específicas de ensino de literatura na capacitação do professor de espanhol.

Considerando a importância da literatura na formação humana (Cândido, em *O Direito à Literatura*), Milreu (2017), em seu artigo sobre literaturas hispânicas em IES paraibanas, defende-a como ferramenta essencial de crítica social e denúncia de violações de direitos humanos (miséria, escravidão, desigualdade, violência). A autora dialoga com Cândido e o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), destacando a relevância do ensino de literatura, especialmente na formação de professores de Letras.

Esse caráter humanizador da literatura torna essencial a disciplina de ensino de literatura na formação docente oferecendo uma base teórica sólida e reflexiva, quando a sua abordagem na sala de aula, ao ensino de literatura. Visando capacitar o futuro professor a desenvolver metodologias que abordem o Texto Literário (TL) para além de focos puramente analíticos, gramaticais ou restritos à formação leitora, sendo o TL crucial para a formação humanística e pessoal do professor de Letras. A discussão sobre o papel da literatura na sala de aula, especialmente na formação de

professores de línguas estrangeiras, como apontado por Cárghano (2012), direciona a reflexão para a necessidade de preparar o profissional para abordar o TL de forma eficaz e humanizadora.

Cárghano (2012) defende a inclusão da prática discursiva diferenciada nos currículos de Letras, destacando a relevância da formação literária para futuros professores, por ser essencial ao desenvolvimento da leitura crítica e à aplicação de teorias contemporâneas sobre o fenômeno literário. A autora aponta como desafio despertar o interesse dos estudantes pelo Texto Literário (TL), vital para a formação de leitores na vida adulta. Além disso, a inserção do TL na formação inicial de professores de línguas estrangeiras, em particular o espanhol, é imprescindível para que o ensino de literatura vá além do suporte gramatical, político, econômico e cultural, aprofundando o debate sobre as diversas abordagens do TL em sala de aula.

Enfatiza, ainda, a relevância do ensino de literatura na formação de professores, percebendo-o como um ponto de conexão com a realidade contemporânea. O autor destaca a necessidade urgente de se repensar o papel e o significado da literatura nesse contexto, especialmente diante de um mundo cada vez mais visual e com comunicação acelerada. Assim, Cárghano (2012) defende que a literatura oferece uma ponte significativa entre o conhecimento e a prática pedagógica.

[...] a relevância desses aspectos constitutivos da formação do professor, me parece conveniente não ignorar que na contemporaneidade o campo do ensino da literatura, tanto da língua materna quanto das línguas estrangeiras, se viu comovido pelo questionamento de que foi objeto a própria literatura. (Cárghano. 2012. p. 28)

Cárghano (2012) propõe uma reflexão sobre a formação de professores de literatura, destacando-a em um contexto de grandes transformações. A autora considera essenciais para essa formação o domínio de conhecimentos teóricos, o desenvolvimento de habilidades práticas e a adoção de uma perspectiva crítica em educação. Além disso, Cárghano (2012) analisa o atual momento histórico e o estado da literatura contemporânea,

cujo questionamento do status como campo de estudo tem impactos diretos na didática da área.

Considerando essas questões, Cárgano (2012) destaca as implicações do ensino de literatura para a formação de professores de língua estrangeira. A autora enfatiza a crise da literatura e seus impactos na formação docente, a necessidade urgente de atualização e o valor da interdisciplinaridade. Tais aspectos são cruciais ao se debater a função da literatura nos cursos de Letras, pois permitem ampliar a discussão para além da sala de aula e capacitar os futuros professores para uma formação e, principalmente, uma prática de ensino literário eficaz.

Ao analisar o ensino de literatura como disciplina, percebe-se uma notável escassez em sua presença nas grades curriculares dos cursos de Letras. Para exemplificar essa baixa representatividade, pode-se citar o estudo de Isis Milreu (2017), apresentado no I Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional em João Pessoa. A autora aborda a literatura como um direito humano, examinando o espaço das literaturas hispânicas nas instituições públicas de ensino superior da Paraíba. A pesquisa de Milreu (2017) aponta que a literatura ocupa um lugar minoritário nos cursos de Letras, o que levanta questionamentos diretos sobre a (não) oferta do ensino de literatura e, conseqüentemente, sobre a maneira como o texto literário é abordado em sala de aula.

A partir de nossa experiência profissional e de relatos de professores de literaturas hispânicas de diferentes partes do país percebemos que o espaço das disciplinas tanto de literatura espanhola quanto de literatura hispano-americana está diminuindo nos currículos dos cursos de Letras Espanhol [...] Observamos que essa situação é mais crítica em algumas instituições enquanto em outras a literatura continua a ser valorizada. Por exemplo, soubemos que a grade curricular de um curso de Letras-Espanhol de uma universidade do estado do Mato Grosso tem apenas uma disciplina de literatura! A primeira reação diante dessa notícia foi de indignação, pois consideramos que um aluno de Letras deve ter uma carga horária significativa de prática de leitura literária em sua formação e constatamos que isso não estava ocorrendo no referido caso. É importante salientar que tal fato também nos instigou a examinar a presença da literatura nas universidades públicas

no estado da Paraíba a fim de verificar se as instituições estão assegurando o direito à literatura dos graduandos em Letras Espanhol em seus PPC's refletir sobre sua formação. (Milreu, 2017, p. 479)

Com base na experiência de Milreu (2017), é defendida a relevância do estudo das literaturas hispânicas no ensino superior. Essa perspectiva visa não apenas valorizar a cultura, mas também permitir que os estudantes explorem a diversidade cultural dos países hispânicos, promovendo identidades, expressões culturais e o desenvolvimento do pensamento crítico. Milreu (2017) ressalta que a literatura, em particular a hispânica, constitui um recurso valioso para a reflexão sobre questões sociais, políticas e históricas, contribuindo para a formação profissional e pessoal de futuros docentes, tornando-os mais conscientes e engajados.

Logo, o ensino de literatura na formação docente é crucial para a humanização e o desenvolvimento do pensamento crítico, conforme Candido (2012), que vê a literatura como um meio de aprimorar a abordagem do Texto Literário em sala. Além disso, Milreu (2017) destaca a relevância da literatura no ensino superior para a formação integral e a promoção da cidadania, enriquecendo a trajetória acadêmica e pessoal, ampliando a compreensão cultural e sendo essencial para a inclusão e representação de diversas vozes.

Portanto, as discussões sobre a importância da literatura na formação de professores de Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE), conforme as contribuições dos autores aqui apresentados, demonstram a sua relevância, especialmente na preparação do professor de Letras, que deve ser levado a refletir sobre a abordagem do ensino de literatura, nesse sentido, nosso foco se direciona à presença da literatura na formação docente e à inclusão de disciplinas específicas de ensino de literaturas, com o objetivo de aprofundar a formação desses professores e capacitá-los a abordar o texto literário em sala de aula de maneira completa, considerando todos os seus aspectos.

A reflexão sobre o ensino de literaturas concentra-se em questões cruciais, como a desvalorização da literatura no ensino superior, espe-

cialmente na formação de professores de letras, e o modo como o Texto Literário (TL) é abordado em sala de aula, conforme apontam Cárghano (2012) e Milreu (2017). As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (2001) reconhecem a importância da literatura na formação docente, visando à construção de uma compreensão crítica e reflexiva tanto da linguagem quanto da própria literatura. Além disso, as diretrizes defendem a articulação entre os estudos linguísticos e literários, o que contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades críticas capazes de enxergar a língua e a literatura como práticas sociais e manifestações culturais. Essa perspectiva busca valorizar as diferenças por meio de uma abordagem intercultural.

Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. (Brasil, 2001, p. 31).

Considerando o papel fundamental da literatura nos cursos de Letras, é essencial enfatizar a maneira como ela é abordada, buscando capacitar os estudantes para uma formação humanística e, sobretudo, didaticamente apta a aplicar a Teoria Literária (TL) em sala de aula. Dessa forma, as discussões apresentadas sobre a relevância da literatura evidenciam que a ausência de sua oferta na formação docente resulta em uma preparação profissional incompleta, uma lacuna que impede o desenvolvimento de competências e habilidades cruciais tanto para a prática pedagógica quanto para a formação integral de cidadãos e futuros profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a ponderar reflexões sobre o ensino de literaturas hispânicas na formação do docente de Letras Espanhol,

com o foco principal em discutir a importância desse ensino na formação e em destacar a situação das literaturas hispânicas nos cursos de Letras Espanhol de instituições públicas no estado da Paraíba. A partir de uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, com base nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das referidas instituições, o estudo buscou identificar a presença de disciplinas específicas de Ensino de Literaturas Hispânicas (ELH) e discutir as implicações de sua eventual carência na formação dos futuros professores, conforme a pesquisa de Silva (2025).

A discussão inicial destacou a complexidade inerente ao ensino de língua estrangeira e suas respectivas literaturas, conforme apontado por Nascimento e Trouche (2008), que identificam um sistema de confusões resultante das diferentes concepções de língua escrita, objetivos e metodologias entre o ensino da língua e o da literatura. Argumentamos que, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Letras (2001), o ensino de literatura, ao promover o contato com o Texto Literário (TL), é crucial para desenvolver a competência intercultural, a capacidade de análise crítica das linguagens e a consciência do papel social do professor, indo além da mera transmissão gramatical.

No cerne das discussões, a análise da não oferta de disciplinas de ELH nos currículos evidenciou uma lacuna preocupante, conforme sugerido por Milreu (2017) em seu mapeamento sobre o espaço das literaturas hispânicas em IES paraibanas. O trabalho reforçou, com base em autores como Cândido (em *O Direito à Literatura*), Milreu (2017) e Cárgano (2012), que a literatura possui um caráter humanizador e é uma ferramenta essencial para a crítica social e para a formação leitora crítica. A ausência de uma disciplina que trate especificamente da didática do Texto Literário em espanhol resulta em uma formação docente incompleta, não capacitando o futuro profissional a abordar o TL de forma eficaz e alinhada com as demandas contemporâneas da educação.

Em conclusão, a pesquisa reitera a necessidade urgente de (re)pensar e reestruturar os currículos dos cursos de Letras Espanhol no estado

da Paraíba para garantir a inserção de disciplinas específicas de Ensino de Literaturas Hispânicas. Essa inclusão é vista não apenas como uma forma de valorizar a cultura e a diversidade dos países hispânicos, mas como um imperativo para a formação integral, humanística e didática do professor. Somente com uma formação aprofundada na abordagem pedagógica do Texto Literário, o docente poderá atuar como um agente de transformação social, crítico e interculturalmente competente, conforme preconizado pelos documentos normativos.

REFERÊNCIAS

CÁRGANO, Silvia. **Literatura e formação de professores de língua estrangeira** Revista Contemporânea de Educação, v. 7, n. 13, p. 31-48, jan./jul. 2012.

COSTA JUNIOR, J. V. L; PINHEIRO-MARIZ, J. **Pensando o Ensino de Literaturas de Língua Espanhola na Educação Superior**. Revista Terceira Margem (UFRJ), v. 24, p. 204-222, 2020.

LAKATOSs, E. M., & Marconi, M. A. de A. **Fundamentos de metodologia científica** (5. ed.). São Paulo: Atlas, 2003.

MILREU, Isis. **O direito às literaturas hispânicas nas instituições públicas de ensino superior do estado da Paraíba**. In: PONTE, Andrea Silva; LUCENA, Josete Marinho de; ESCALANTE, María del Pilar Roca; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de (org.). I Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional. João Pessoa: Editora da Ufpb, 2017. Cap. 12. p. 10-487.

MILREU, Isis. O ensino de Literaturas Hispânicas na contemporaneidade: desafios e perspectivas. In: CLÍMACO, Adriana Ortega; ORTEGA, Raquel da Silva; MILREU, Isis (Orgs.). **Ensino de literaturas hispânicas**: reflexões, propostas e relatos. Campina Grande: EDUEFCG, 2018. p. 82-109.

NASCIMENTO, Magnólia Brasil Barbosa do; TROUCHE, André Luiz Gonçalves **Literatura y Enseñanza**. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2008.

_____. Parecer CNE/CES 492/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Letras**. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2024.

RIBEIRO, Fernanda Ap.; MIRANDA, Kátia R. M. Literatura e Ensino de Espanhol/LE: algumas reflexões. In: CLÍMACO, Adriana Ortega; ORTEGA, Raquel da Silva; MILREU, Isis (Orgs.). **Ensino de literaturas hispânicas**: reflexões, propostas e relatos. Campina Grande: EDUEFCG, 2018. p. 235-247.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013. 134 p.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.015

COMPROMISSO FORMATIVO COM GRADUANDOS DE MEDICINA E DE PSICOLOGIA COM NEURODIVERGÊNCIAS

Renata Ramos de Santana¹

RESUMO

O presente trabalho trata-se do registro didático docente na rotina de sala de aula com alunos neurodivergentes do ciclo básico do curso médico e do ciclo clínico de psicologia, totalizando seis turmas distribuídas em três disciplinas de uma instituição privada da cidade de Recife. A proposta presente divide-se em dois eixos: o eixo didático e o eixo interpessoal. Sobre o eixo didático, apresentaremos as experiências de metodologias ativas que contribuíram para a construção do conhecimento teórico e técnico dos discentes, como sala de aula invertida, abordagem baseada em problemas e gameificação. Sobre o eixo interpessoal, destacaremos o desenvolvimento das habilidades interpessoais a medida que foram realizadas escutas clínicas e orientações psicoeducativas, tanto com os alunos com neurodivergências quanto com as famílias. Toda essa experiência tem contribuído para o desenvolvimento pessoal e profissional desses alunos com limitações ao mesmo tempo em que há inclusão, conforme os alunos típicos também participam como gerenciadores entre os dois eixos. Para condução da proposta foi utilizado o referencial teórico da teoria de aprendizagem histórico-cultural de Vygotsky, em que o discente protagoniza seu próprio aprendizado enquanto o docente apresenta-se como um mediador na construção de conhecimento. A partir disso,

1 Doutoranda no Programa de Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, renataramospsicologiaclinica@gmail.com;

foram trabalhados os seguintes temas: comunicação, relações interpessoais, formação profissional e promoção de saúde. Como resultados de nosso processo de construção do conhecimento e de estímulos às relações interpessoais, foi possível relacionar o desenvolvimento de habilidades pessoais dos alunos neurodivergentes com a formação profissional na graduação, pois os alunos protagonizaram sua aquisição de conhecimentos bem como a elaboração de estratégias como prática de atuação profissional.

Palavras-chave: Neurodivergência, Graduação, Inclusão, Formação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata-se do registro didático-docente em prática de sala de aula com alunos neurodivergentes nos cursos de Medicina (ciclo básico) e Psicologia (ciclo clínico) em uma instituição privada de Recife, abrangendo seis turmas em três disciplinas. A proposta divide-se em dois eixos: o eixo didático e o eixo interpessoal.

No eixo didático, foram utilizadas metodologias ativas — como sala de aula invertida, abordagem baseada em problemas e gamificação — com o objetivo de promover a construção do conhecimento teórico e técnico. A literatura aponta que metodologias ativas podem reduzir o risco acadêmico de estudantes com perfis de raciocínio menos formalizado, em ambientes de nível superior, evidenciando que “Active Learning reduces academic risk of students with non-formal reasoning skills” (Lagubeau et al., 2019). Essa perspectiva reforça a pertinência de metodologias participativas em contextos de diversidade cognitiva.

Além desse eixo didático, o eixo interpessoal priorizou o desenvolvimento de habilidades interpessoais por meio de escutas clínicas e orientações psicoeducativas, realizadas, neste estudo, com alunos neurodivergentes, ao mesmo tempo em que alunos considerados típicos assumem papéis de gerenciadores entre os dois eixos. Essa inclusão de alunos neurotípicos em papéis colaborativos reflete uma lógica de mediação e protagonismo do discente, em linha com o referencial de Lev Vygotsky e da teoria histórico-cultural da aprendizagem: o estudante protagoniza o próprio aprendizado, e o docente atua como mediador. Por exemplo, em “Teacher-mediated learning: a Vygotskian approach”, mostra-se que “the mediating teacher appears as a figure of paramount importance for the development of the student and his/her learning” (Conceição, Siqueira & Zucolotto, 2019).

Acerca da inclusão de alunos neurodivergentes em ambientes de ensino superior, a literatura aponta que, apesar das boas intenções, persistem barreiras estruturais e práticas: “through a variety of systemic barriers

and injustices HE is experienced as non-inclusive and isolating to many ND students” (Butcher & Lane, 2024). Essa visão de inclusão aponta para a importância de desenhar proposições didáticas que não só envolvam metodologias ativas, mas que também considerem o papel das relações interpessoais, da escuta e da adaptação das práticas de ensino.

Destaca-se também o uso da perspectiva de diversidade cognitiva e pedagogia inclusiva: a revisão “Neurodiversity in Classroom Dynamics: Inclusive Pedagogical Frameworks for Neurodivergent Student Engagement” aponta que adotar uma abordagem centrada na força dos alunos neurodivergentes — em vez de um foco no déficit — favorece o engajamento e o sucesso estudantil (Sheffield & Petty, 2024). Isso dialoga com seu eixo interpessoal, que valoriza tanto os alunos com limitações quanto os típicos como participantes da construção do processo.

Somado a isso, o referencial do design universal para aprendizagem (UDL) aparece com força na literatura como forma de criar ambientes acessíveis e inclusivos: “By integrating Universal Design for Learning (UDL) elements, this study aimed to enhance cognitive and emotional engagement among ND and NT students” (Higher Education, 2025). Esse quadro teórico são relevantes para a sua proposta, pois a inclusão dos alunos neurodivergentes e típicos em papéis ativos exige flexibilidade metodológica, oferta de múltiplas formas de participação, e clareza de papéis e expectativas — algo que o UDL contempla.

Foi esperado, então que os alunos neurodivergentes passassem a protagonizar sua aquisição de conhecimentos e a elaborar estratégias de atuação profissional, o que se alinha com a ideia de mediação e de aprendizagem ativa proposta por Vygotsky e reforçada empiricamente. O contexto de inclusão se amplifica quando a abordagem considera tanto o eixo técnico-teórico quanto o interpessoal. A literatura sugere que, para que tais práticas realmente avancem, é necessário que o corpo docente esteja preparado e que as instituições reconheçam as necessidades específicas dos alunos neurodivergentes (Veiga da Conceição et al., 2019).

Assim, a presente proposta se insere em um conjunto de práticas e teorias jurídicas no âmbito da educação inclusiva, metodologias ativas e mediação docente, com destaque para (a) a valorização das habilidades de alunos neurodivergentes, (b) o protagonismo dos estudantes e (c) a mediação do professor enquanto facilitador. A conexão entre o eixo didático (metodologias ativas, construção do conhecimento) e o eixo interpessoal (escutas clínicas, orientações, relações) reflete a interdependência entre aprendizagem técnica e formação profissional, comunicação e relações interpessoais.

Destacaremos, a seguir do que se tratou nosso referencial teórico bem como os dois eixos enquanto norteadores de nossa proposta metodológica.

REFERENCIAL TEÓRICO

A teoria histórico-cultural de Vygotsky coloca em seu cerne a ideia de que a aprendizagem ocorre em interação social e que o indivíduo é detentor das funções cognitivas mais elevadas por meio de mediação, seja de professores, colegas ou instrumentos culturais.

Neste sentido, o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) — a distância entre o que o aprendiz já consegue fazer sozinho e o que pode alcançar com auxílio — torna-se extremamente relevante para pensar metodologias ativas. Dessa forma, a mediação docente, a organização de espaços de aprendizagem colaborativos, e o protagonismo dos alunos formam o quadro teórico para uma prática que articula saberes técnicos (eixo didático) e habilidades interpessoais (eixo interpessoal).

EIXO 1 - DIDÁTICO

No eixo didático, nos cursos de Medicina ou Psicologia foram implementadas metodologias como sala de aula invertida (flipped classroom), aprendizagem baseada em problemas (PBL) e gamificação. Antes da

aula, os estudantes acessaram materiais em vídeo ou leituras dirigidas; em sala, formaram-se grupos heterogêneos (incluindo alunos neurodivergentes e típicos) que resolveram um caso clínico e/ou psicopedagógico sob orientação do docente-mediador. Essa prática colocou o aluno como protagonista do processo de construção do conhecimento, um elemento central em Vygotsky: “o estudante protagoniza seu próprio aprendizado enquanto o docente apresenta-se como mediador”.

O uso de metodologias ativas no ensino superior confirma que essas práticas promovem aprendizagem mais significativa, estimulam a reflexão crítica e favorecem o engajamento dos alunos. Especificamente para a teoria histórico-cultural, metodologias ativas contribuem a partir da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior, oferecendo um marco para repensar as práticas didáticas de cursos de saúde.

Na prática para Medicina priorizamos o uso de caso clínico (por exemplo, diagnóstico ou conduta) em que grupos investigaram, consultaram literatura, elaboraram apresentação ou simulação. O docente atuou como mediador, oferecendo suporte à medida que os grupos avançavam, gradualmente retirando-se para que os estudantes autônomos assumam. Este suporte alinha-se à ZDP de Vygotsky.

Na prática para Psicologia, por sua vez, priorizamos a técnica de role-play ou simulação de atendimento psicopedagógico e de escuta clínica, com posterior reflexão em grupo, em que estudantes com diferentes perfis cognitivos (incluindo neurodivergentes) colaboraram para construir repertório teórico-prático. A mediação docente facilitou as trocas entre pares e entre estudante-mediador, favorecendo a socialização da aprendizagem.

EIXO 2 – INTERPESSOAL

No eixo interpessoal, a metodologia ativa também foi vivenciada por meio de atividades que envolvem reflexão, diálogo, colaboração e escuta.

Discentes tanto de Psicologia quanto do curso de Medicina se envolveram em oficinas de escuta clínica com com estudantes neurodivergentes, organizados em pares/trocas, e depois conduziram sessões de orientação psicoeducativa, intercaladas com momentos de metacognição (reflexão sobre o próprio modo de aprender, comunicar-se, interagir).

Neste eixo, a teoria de Vygotsky ajudou a conceber que as habilidades interpessoais – comunicação, mediação, escuta, co-construção – se desenvolvem pela interação social, no contexto cultural da instituição e mediante instrumentos simbólicos (linguagem, orientações, protocolos, feedback). Ou seja, o docente-mediador cria o ambiente e as ferramentas para que o aluno (neurodivergente ou não) possa entrar em sua ZDP interpessoal, colaborando com colegas, desempenhando papéis de mediador ou co-mediador, e gradualmente assumindo autonomia.

Esse eixo interpessoal complementou o eixo didático ao estimular que o aluno não só adquira saberes, mas construa sentido profissional e pessoal, integrando aprendizagem técnica e humana. A literatura assinala que metodologias ativas dependem de continuidade e de atualização docente para se efetivar em cursos da área da saúde.

A articulação entre eixo didático e interpessoal permitiu que metodologias ativas atendam simultaneamente à dimensão cognitiva (conhecimento teórico-técnico) e à dimensão afetivo-relacional (habilidades interpessoais, comunicação, profissionalização). Sob a lente de Vygotsky, isso se dá porque a aprendizagem humana é vista como um processo histórico, cultural, mediado e social.

Na prática, uma intersecção entre os dois eixos pode ser visualizado quando uma sala de aula invertida e grupos de PBL analisam um caso clínico (didático). Em seguida, os mesmos grupos são designados para os papéis de “consultores” em uma sessão simulada de orientação com famílias de alunos neurodivergentes (interpessoal). O docente observa, orienta, promove reflexões e, gradualmente, reduz sua intervenção. Os alunos assumem papéis de mediação entre os conhecimentos técnicos e as pessoas envolvidas.

Além disso, é possível utilizar gamificação para reforçar tanto o eixo didático (por exemplo, “missões clínicas” ou desafios de diagnóstico) quanto o eixo interpessoal (ex: “missões de orientação psicoeducativa”, pontuação por colaboração, reflexão e feedback coletivo). A gamificação, aliada às metodologias ativas, torna o processo mais motivador, síncrono com os interesses da geração atual de estudantes, e ainda favorece a construção social da aprendizagem.

Com isso, desenharemos a seguir o método no formato de um plano de aula, com base em Vygotsky e nas metodologias ativas (sala de aula invertida, PBL, gamificação e aprendizagem colaborativa). Essa perspectiva em duas aulas de duas horas cada.

OBJETIVOS DO DOCENTE

- Integrar saberes médicos e psicológicos na abordagem do paciente neurodivergente, promovendo aprendizado técnico e empático;
- Aplicar metodologias ativas que estimulem o protagonismo discente e a mediação docente, conforme os princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky;
- Desenvolver competências comunicacionais, de colaboração e de reflexão crítica sobre o cuidado e a inclusão.
- Utilizar a zona de desenvolvimento proximal como estratégia pedagógica para potencializar a aprendizagem colaborativa entre estudantes típicos e neurodivergentes.

OBJETIVOS DO DISCENTE

- Resolver um caso clínico-psicológico de forma interdisciplinar por meio da aprendizagem baseada em problemas;
- Exercitar escuta clínica, empatia e orientação psicoeducativa (eixo interpessoal);

- Elaborar estratégias de intervenção clínica e psicossocial (eixo didático).

METODOLOGIA

Eixos		
	Foco	Estratégia
Didático	Raciocínio clínico, diagnóstico, construção teórica	Sala de aula invertida, PBL e gamificação
Interpessoal	Escuta clínica, comunicação, colaboração, empatia	Dinâmicas de grupo, roleplay e reflexão guiada

Descrição do referencial teórico da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky.

- A aprendizagem ocorre em interação social mediada; o professor é mediador;
- A ZDP permite planejar desafios cognitivos ajustados às possibilidades do grupo;
- A linguagem e o diálogo são instrumentos de desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Descrição das metodologias ativas.

- Sala de Aula Invertida: estudo prévio de vídeos e textos sobre neurodiversidade e comunicação empática;
- Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): resolução em grupo de um caso clínico-psicológico interdisciplinar;
- Gamificação: pontuação por colaboração, comunicação e solução criativa;
- Reflexão Metacognitiva: roda final de debate e autoavaliação.

Descrição de materiais e recursos utilizados.

- Textos: artigos sobre neurodiversidade e cuidado integral;
- Vídeos curtos (5-10 min) sobre escuta clínica e PBL;
- Sala ampla com disposição em círculo ou grupos;
- Quadro interativo / slides / plataforma colaborativa (Padlet, Miro, Jamboard).

Descrição da didática na prática em dois momentos – 4h/aula.

Momento 1 – preparação e eixo didático		
Etapa	Duração	Atividade realizada
Estudo prévio (sala invertida)	30 min (fora da sala)	Alunos acessam vídeos e leituras sobre: neurodiversidade, comunicação empática e teoria de Vygotsky.
Apresentação do caso clínico-psicológico	20 min	Docente apresenta um caso de paciente adulto com suspeita de TDAH e sintomas de ansiedade.
Formação de grupos interdisciplinares	10 min	Cada grupo tem estudantes de Medicina e Psicologia, incluindo neurodivergentes e típicos.
Discussão orientada (PBL)	40 min	Grupos elaboram hipóteses diagnósticas e plano de investigação/escuta, com mediação docente
Gamificação	20 min	Grupos recebem pontos por perguntas pertinentes, colaboração e criatividade na análise.

Momento 2 – eixo interpessoal e reflexão		
Etapa	Duração	Atividade realizada
Simulação de escuta clínica (role-play)	40 min	Um grupo atua como equipe médica/psicológica, outro como pacientes e familiares. Trocam os papéis depois.
Debriefing e mediação docente	30 min	Discussão sobre sentimentos, estratégias comunicacionais e desafios de mediação.
Reflexão metacognitiva	20 min	Cada aluno responde: “O que aprendi sobre mim, sobre o outro e sobre o cuidar?”
Síntese colaborativa	20 min	Produção coletiva (cartaz digital, mapa conceitual ou resumo integrador)
Feedback e pontuação final (gamificação)	10 min	Docente faz devolutiva e reconhece destaque de colaboração e empatia.

Avaliação das competências desenvolvidas dos discentes nas atividades.

Aspecto	Estratégias	Competências
Cognitiva	Relatório do PBL / síntese coletiva	Clareza teórica, integração interdisciplinar, coerência científica
Interpessoal	Autoavaliação + feedback de pares	Comunicação, escuta, colaboração, empatia
Reflexiva	Diário reflexivo ou portfólio	Capacidade de analisar o próprio processo de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados de nossa intervenção, destacamos:

- Ampliação do raciocínio clínico e psicológico integrado.
- Desenvolvimento de empatia e de comunicação assertiva.
- Fortalecimento da autonomia e do protagonismo discente.
- Vivência prática da teoria de Vygotsky (aprendizagem mediada, social e cultural).
- Inclusão efetiva de alunos neurodivergentes no processo de aprendizagem colaborativa.

Esse alcance foi possível devido a alguns aspectos importantes. Neste sentido, a formação e preparo dos docentes para atuarem como mediadores, e não apenas transmissores de conteúdo – um desafio apontado na literatura para a implementação de metodologias ativas no ensino superior da saúde.

Além disso, importou a estrutura de sala e tempo adequados para atividades colaborativas, discussão em pequenos grupos, feedback, metacognição, a seleção de atividades que partam da realidade profissional dos respectivos cursos (casos clínicos, atendimento psicológico, orientação a famílias) de modo significativo e conectado à prática futura dos estudantes.

Também fez-se necessário o envolvimento de todos os alunos – inclusive os neurodivergentes – de forma participativa e com papéis ativos, respeitando seus ritmos, estilos e necessidades, o que demanda adapta-

ção e flexibilização da mediação; além da avaliação compatível com as metodologias: menos foco em prova tradicional, mais em portfólios, reflexões, apresentação de projetos, auto/co-avaliação e feedback em tempo real.

Por fim, foi relevante a reflexão contínua sobre a integração entre eixos: garantir que o eixo interpessoal não seja “acessório” mas integrado à aprendizagem técnica, para formar profissionais que saibam tanto aplicar conhecimento quanto interagir, comunicar e atuar humanisticamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática das metodologias ativas nos dois eixos — didático e interpessoal — em cursos como Medicina e Psicologia, fundamentada pela teoria histórico-cultural de Vygotsky, configura-se como uma estratégia potente para promover aprendizagem profunda, protagonismo estudantil, desenvolvimento de habilidades técnicas e interpessoais, e formação profissional orientada para a inclusão e para a saúde. Quando bem implementada, permite que alunos neurodivergentes e típicos participem de forma coautora na construção do conhecimento e das relações, mediando uns aos outros, sob a mediação docente, e progredindo em suas ZDPs pessoais e acadêmicas.

Sobre nosso estudo, consideramos que os resultados foram concorrentes com os objetivos propostos. Foram eles: ampliação do raciocínio clínico e psicológico integrado, desenvolvimento de empatia e comunicação assertiva, fortalecimento da autonomia e do protagonismo discente, vivência prática da teoria de Vygotsky – aprendizagem mediada, social e cultural e, por fim, a inclusão efetiva de alunos neurodivergentes no processo de aprendizagem colaborativa.

REFERÊNCIAS

BUTCHER, L.; LANE, S. Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory pers-

pective. **Higher Education**, v. 90, p. 243-263, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>. Acesso em: 30 out. 2025.

CONCEIÇÃO, E. F. V.; SIQUEIRA, L. B.; ZUCOLOTTI, M. P. da R. Teacher-mediated learning: a Vygotskian approach. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 7, e30871139, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i7.1139>. Acesso em: 30 out. 2025.

HIGHER EDUCATION. “Interactive lessons are great, but too much is too much”: Hearing out neurodivergent students, Universal Design for Learning and the case for integrating more anonymous technology in higher education. **Higher Education**, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01389-6>. Acesso em: 30 out. 2025.

SHEFFIELD, C.; PETTY, S. Neurodiversity in classroom dynamics: inclusive pedagogical frameworks for neurodivergent student engagement. **Global Synthesis in Education Journal**, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.61667/xehj4936>. Acesso em: 30 out. 2025.

VEIGA, I.; SILVA, R. A. C. Metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino superior. [S. l.: s. n.], 2021.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.016

O TRATAMENTO TRANSVERSAL DA CULTURA DIGITAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Buena Bruna Araujo Macêdo¹
Julie Idália Araujo Macêdo²

RESUMO

As evoluções socioculturais e tecnológicas geram mudanças no comportamento humano e na educação. O presente artigo tem como objetivo analisar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda a cultura digital no âmbito educacional. A metodologia utilizada está ancorada na abordagem qualitativa em educação, por meio de análise bibliográfica de referenciais teóricos e de análise documental da BNCC (Lüdke; André, 1986; Gil, 2002). O texto apresenta discussões teóricas-conceituais acerca da cultura digital a partir da BNCC e da educação mediada por tecnologias digitais (Sampaio e Leite, 1999; Kenski, 2003; Lévy, 1999; Valente, 1995; Belloni, 1999; Coscarelli e Ribeiro, 2005; Moran, 2000). Em conclusão, a cultura digital é tratada de forma transversal na BNCC, sendo mais enfatizada na área das Linguagens e na disciplina de Língua Portuguesa. O documento estabelece diretrizes para a integração da cultura digital no contexto escolar, reconhecendo a importância das tecnologias digitais no processo educativo. Além disso, a recente Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023) reforça e dialoga

-
- 1 Mestra em Educação Especial pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, buenabruna@yahoo.com.br
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, juliida-lia@yahoo.com.br

com a BNCC, contribuindo para a promoção de uma educação digital mais abrangente e alinhada às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Cultura digital; Educação digital; Tecnologias digitais; Transversalidade.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vivencia transformações profundas impulsionadas pelo avanço das tecnologias digitais e pela expansão das redes de informação, fenômeno que tem modificado intensamente os modos de produzir conhecimento, comunicar-se e interagir socialmente. Essa nova configuração cultural, marcada pela presença das mídias digitais, pela interatividade e pela circulação acelerada de dados e informações, define o que Lévy (1999) denomina de cibercultura, um ambiente no qual o aprender e o ensinar se reconfiguram constantemente, exigindo novas formas de mediação e de construção do saber. Nesse contexto, emerge a cultura digital como um dos eixos estruturantes da vida social, política e educacional, demandando da escola, dos currículos e dos profissionais da educação novas práticas pedagógicas, linguagens e competências.

No campo educacional, a presença da cultura digital não pode ser reduzida ao uso instrumental de recursos tecnológicos, mas deve ser compreendida como uma dimensão constitutiva da experiência formativa contemporânea. Kenski (2003) alerta que, independentemente do período histórico, a aprendizagem é mediada pelas tecnologias disponíveis, pois:

[...] desde o início da civilização, o predomínio de um determinado tipo de tecnologia transforma o comportamento pessoal e social de todo o grupo. Não é por acaso que todas as eras foram, cada uma à sua maneira, 'eras tecnológicas'. Assim tivemos a Idade da Pedra, do Bronze... até chegarmos ao momento tecnológico atual, da Sociedade da Informação ou Sociedade Digital. As tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem (Kenski, 2003, p. 2).

Dessa forma, toda aprendizagem, em qualquer contexto histórico, é mediada pelas tecnologias disponíveis. Moran (2000) e Valente (1995) reforçam que o papel do professor, nesse cenário, é o de mediador e designer de experiências de aprendizagem significativas, nas quais o estudante

assume papel ativo na construção do conhecimento. Na conjuntura da sociedade digital, o ato de aprender caracteriza-se por novas condições de acesso à informação e por formas emergentes de interação, demandando a incorporação crítica e criativa das tecnologias nos contextos educacionais. Essa perspectiva exige que as instituições de ensino formal repensem suas metodologias, espaços e tempos de aprendizagem, valorizando a colaboração, a autoria e o protagonismo discente.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) incorporou a cultura digital entre as dez competências gerais da Educação Básica, reconhecendo-a como dimensão transversal e fundamental à formação integral dos estudantes. Essa inclusão representa um marco nas políticas curriculares brasileiras, pois busca alinhar o currículo escolar às demandas da sociedade digital, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e éticas relacionadas ao uso crítico, reflexivo e criativo das tecnologias. A BNCC (Brasil, 2018) propõe, portanto, uma integração entre cultura digital e práticas pedagógicas inovadoras, de modo a formar cidadãos capazes de participar ativamente da vida em rede e compreender as implicações éticas, políticas e sociais do mundo digital.

Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) estabelece competências gerais que dialogam diretamente com a cultura digital e com os multiletramentos, conforme transcritas a seguir:

- Competência 1: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 9);
- Competência 3: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (Brasil, 2018, p. 9);
- Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –,

bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9);

- Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Essas competências reforçam a concepção da BNCC (Brasil, 2018) de que a cultura digital não é apenas um recurso pedagógico, mas uma dimensão constitutiva da aprendizagem, articulando-se à formação ética, crítica e cidadã dos estudantes. Mais do que prever o uso instrumental das tecnologias, a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a necessidade de uma formação que promova a consciência digital, o pensamento crítico e a responsabilidade no uso das tecnologias. Isso significa compreender a cultura digital como fenômeno social amplo, que envolve não apenas ferramentas e plataformas, mas modos de pensar, comunicar, criar e interagir em rede. Em consonância com essa perspectiva, a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital, reforça esse movimento ao estabelecer diretrizes para a inclusão, a formação e a transformação digital no campo educacional. A convergência entre a BNCC (Brasil, 2018) e essa legislação evidencia o reconhecimento institucional da importância da cultura digital como elemento central na construção de uma educação equitativa, inovadora e conectada às exigências do século XXI.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar como a BNCC aborda a cultura digital em sua dimensão transversal, identificando sua presença nas diferentes áreas do conhecimento e discutindo os desafios e perspectivas de sua implementação, especialmente à luz da Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023).

O artigo organiza-se em quatro seções principais. A primeira apresenta esta introdução; a segunda descreve a metodologia de natureza qualitativa, baseada em análise bibliográfica e documental da BNCC (Brasil, 2018) e da Lei nº 14.533/2023; na terceira seção, discutem-se os resultados e análises sobre como a BNCC (Brasil, 2018) trata a cultura digital de forma transversal, identificando sua presença nas competências gerais e específicas, sobretudo na área de Linguagens e na disciplina de Língua Portuguesa, bem como suas interfaces com outras áreas do conhecimento. Por fim, nas considerações finais, o estudo evidencia a convergência entre a BNCC (Brasil, 2018) e as políticas públicas de educação digital, destacando desafios e perspectivas para a efetiva integração da cultura digital nas práticas pedagógicas e para a formação crítica, ética e cidadã dos estudantes na sociedade em rede.

METODOLOGIA

A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa em educação, a qual, segundo Lüdke e André (1986) e Gil (2002), possibilita compreender de modo aprofundado, interpretativo e contextualizado os fenômenos educacionais, valorizando os significados, as percepções e as interações sociais envolvidas no processo investigativo. Tal perspectiva é particularmente adequada quando o objetivo é analisar políticas curriculares, concepções formativas e dimensões culturais, pois permite interpretar os discursos e intencionalidades presentes nos documentos oficiais e nos referenciais teóricos que orientam as práticas educacionais. A metodologia adotada articula análise bibliográfica e análise documental, procedimentos que se complementam ao possibilitar tanto a construção de um referencial teórico sólido quanto a interpretação crítica dos textos normativos.

A etapa bibliográfica consistiu no levantamento e estudo de produções científicas que abordam a cultura digital, o currículo e o uso pedagógico das tecnologias na educação. Foram mobilizados autores

clássicos e contemporâneos que discutem o papel das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, tais como Sampaio e Leite (1999), Lévy (1999), Valente (1995), Moran (2000), Belloni (1999), Kenski (2003) e Coscarelli e Ribeiro (2005). Essa etapa permitiu identificar conceitos-chave — como cibercultura, mediação tecnológica, aprendizagem ativa e multiletramentos —, bem como compreender como tais noções vêm sendo incorporadas ao campo da Educação e às políticas curriculares brasileiras.

A análise documental, por sua vez, incidiu sobre a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e sobre a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital. O exame desses documentos teve como foco compreender a forma como a cultura digital é tratada no âmbito normativo, identificando suas implicações para a organização curricular, as práticas pedagógicas e a formação integral dos estudantes. O processo analítico envolveu a leitura sistemática, categorização e interpretação de trechos referentes às competências gerais e específicas, aos eixos estruturantes e às orientações metodológicas, buscando evidenciar convergências, lacunas e potencialidades.

A escolha por essa combinação metodológica deve-se à sua pertinência em estudos de natureza interpretativa, nos quais o objetivo central é compreender o fenômeno em sua complexidade, considerando dimensões históricas, políticas e culturais. Assim, a abordagem qualitativa permitiu analisar de forma integrada os aspectos teóricos e normativos que orientam a inserção da cultura digital na Educação Básica, contribuindo para uma reflexão crítica acerca dos desafios e das possibilidades de efetivação das políticas educacionais voltadas à cultura digital e à formação cidadã na contemporaneidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) evidencia que a cultura digital ocupa lugar central nas orientações para a Educação

Básica, perpassando diferentes etapas de escolarização e integrando-se às práticas de linguagem, aos multiletramentos e às culturas juvenis. De maneira geral, a BNCC (Brasil, 2018) procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e letramentos, “[...] desde os mais lineares e com baixo nível de hipertextualidade até aqueles que envolvem a hipermídia” (Brasil, 2018, p. 70). A consideração dos novos e multiletramentos no currículo amplia a participação crítica dos estudantes nas práticas contemporâneas de linguagem, possibilitando que atuem como designers de sentidos — sujeitos que remixam, transformam e redistribuem produções culturais, em sintonia com a ideia de criatividade contemporânea (Brasil, 2018, p. 70).

No Ensino Fundamental, a BNCC (Brasil, 2018) reconhece que a cultura digital promoveu mudanças sociais significativas, sobretudo pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação e pelo acesso massificado a dispositivos móveis. Os estudantes, nesse contexto, assumem o papel de consumidores e de protagonismo nas novas formas de interação multimidiática e multimodal. Esse movimento, embora favoreça a atuação social em rede e a agilidade comunicativa, também apresenta riscos, como o imediatismo de respostas e a superficialidade das análises, aspectos que contrastam com os modos de argumentação próprios da vida escolar (Brasil, 2018, p. 61). A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) enfatiza:

[...] há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais

e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BNCC, 2018, p. 61).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) destaca também que

[...] a compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (Brasil, 2018, p. 62).

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, e essa complexidade se expressa, entre outros aspectos, pela consideração da cultura digital e das TDIC (Brasil, 2018, p. 75). As competências específicas de Língua Portuguesa reforçam a incorporação da cultura digital ao propor que os estudantes mobilizem diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir a produção de sentidos, a aprendizagem, a reflexão sobre o mundo e a realização de projetos autorais:

[...] a cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem (Brasil, 2018, p. 85).

Em continuidade, reforça-se que os estudantes devem mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais “[...] para expandir modos de produzir sentidos, aprender, refletir e realizar projetos autorais” (Brasil, 2018, p. 87). Na área de Linguagens – Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a BNCC (Brasil, 2018) ressalta a integração da cultura digital às práticas investigativas, destacando:

[...] no campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao

9º ano, sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita, oralidade. Nesse processo, procedimentos e gêneros de apoio à compreensão são propostos em todos os anos. Esses textos servirão de base para a reelaboração de conhecimentos, a partir da elaboração de textos-síntese, como quadro-sinóticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, entre outros, que permitem o processamento e a organização de conhecimentos em práticas de estudo e de dados levantados em diferentes fontes de pesquisa. Será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas, que envolvem não só os gêneros já consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, como também outros gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados (Brasil, 2018, p. 137-138).

Esse excerto reforça que a BNCC (Brasil, 2018), ao articular gêneros tradicionais e gêneros emergentes da cultura digital, orienta a formação de estudantes capazes de pesquisar, sistematizar e socializar informações em múltiplas linguagens. O foco recai sobre a construção de uma postura crítica diante das informações, ao mesmo tempo em que se estimula a autoria em contextos digitais e colaborativos.

A BNCC (Brasil, 2018) explicita a centralidade da cultura digital no processo formativo, ao indicar nas Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental:

[...] 2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 357).

Essa análise evidencia que a BNCC (Brasil, 2018) posiciona a cultura digital como dimensão transversal e estruturante da formação integral, articulando-a aos multiletramentos e às práticas sociais contemporâneas, de modo a garantir que os estudantes atuem como sujeitos críticos, criativos e protagonistas em diferentes contextos educacionais e sociais. A

BNCC (Brasil, 2018) também destaca a relevância da cultura digital nas Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, ao explicitar que é necessário:

[...] 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2018, p. 87).

Esse apontamento reforça que a presença da cultura digital no currículo não se restringe ao acesso a tecnologias, mas envolve a incorporação crítica e criativa das múltiplas linguagens e mídias digitais, ampliando a capacidade de expressão e autoria dos estudantes.

No Ensino Médio, a BNCC (Brasil, 2018) amplia e aprofunda aprendizagens das etapas anteriores, reconhecendo que os jovens são protagonistas da cultura digital. A ênfase recai sobre o uso das tecnologias digitais em todas as áreas do conhecimento, nas práticas sociais e no mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 474). No Ensino Médio, a BNCC (Brasil, 2018) amplia e aprofunda as aprendizagens, reconhecendo que os jovens estão inseridos na cultura digital e cada vez mais atuam como protagonistas. O documento aponta que o foco está “[...] no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 474). Essa perspectiva se manifesta nas dimensões centrais do uso das tecnologias digitais conforme destacado na BNCC (Brasil, 2018):

- Pensamento computacional: “[...] envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos” (Brasil, 2018, p. 473).

- Mundo digital: “[...] envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação” (Brasil, 2018, p. 473).

Por fim a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) destaque a cultura digital:

[...] envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (Brasil, 2018, p. 474).

Para o Ensino Médio, a BNCC (Brasil, 2018) define competências e habilidades, nas diferentes áreas, que possibilitam aos estudantes:

[...] apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho; usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática; e utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade (Brasil, 2018, p. 475).

Esse excerto evidencia que a BNCC (Brasil, 2018) compreende a cultura digital como dimensão estruturante para o desenvolvimento de múltiplas competências, que vão desde a apropriação crítica das linguagens digitais até a aplicação de ferramentas tecnológicas para pesquisa, simulação, criação e resolução de problemas complexos, conectando conhecimento científico, tecnologia e protagonismo estudantil. No Ensino Médio, a BNCC (Brasil, 2018) amplia a discussão sobre a cultura digital, conectando-a às práticas de linguagem e às dinâmicas sociais contemporâneas:

[...] do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados” (Brasil, 2018, p. 498).

Esse apontamento evidencia que a BNCC (Brasil, 2018) reconhece a cultura digital como campo privilegiado para desenvolver criticidade, autoria e consciência ética dos estudantes, destacando desafios atuais como a pós-verdade e o efeito bolha, que impactam diretamente a construção de sentidos, a convivência democrática e o trato com a diversidade no mundo contemporâneo.

Em comparação com o Ensino Fundamental, a BNCC (Brasil, 2018) de Língua Portuguesa para o Ensino Médio explicita a progressão das aprendizagens e habilidades, destacando:

[...] a atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em contextos que suponham apuração de fatos, curadoria, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de

ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade; o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos (Brasil, 2018, p. 500).

Esse trecho reforça que, no Ensino Médio, a BNCC (Brasil, 2018) amplia a complexidade das práticas de linguagem ao articular multimodalidade, criticidade, curadoria e produção colaborativa, colocando a cultura digital como espaço de investigação, autoria e participação cidadã.

Essas diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) dialogam diretamente com o Art. 3º da Lei que institui a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023), que define o eixo Educação Digital Escolar como estruturante para a inserção das competências digitais em todos os níveis de ensino, abrangendo pensamento computacional, mundo digital, cultura digital, direitos digitais e tecnologia assistiva, reforçando o caráter transversal da educação digital. Conforme a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023):

Art. 3º O eixo Educação Digital Escolar tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais, englobando:

I - pensamento computacional, que se refere à capacidade de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento da capacidade de criar e adaptar algoritmos, com aplicação de fundamentos da computação para alavancar e aprimorar a aprendizagem e o pensamento criativo e crítico nas diversas áreas do conhecimento;

II - mundo digital, que envolve a aprendizagem sobre hardware, como computadores, celulares e tablets, e sobre o ambiente digital baseado na internet, como sua arquitetura e aplicações;

III - cultura digital, que envolve aprendizagem destinada à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que pressupõe compreensão dos impactos da

revolução digital e seus avanços na sociedade, a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos disponibilizados;

IV - direitos digitais, que envolve a conscientização a respeito dos direitos sobre o uso e o tratamento de dados pessoais, nos termos da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais), a promoção da conectividade segura e a proteção dos dados da população mais vulnerável, em especial crianças e adolescentes;

V - tecnologia assistiva, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade e a aprendizagem, com foco na inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Brasil, 2023).

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023), convergem ao enfatizar que a educação contemporânea deve garantir: o desenvolvimento de habilidades digitais e computacionais; a compreensão crítica e ética das tecnologias; a inclusão de estudantes em situações de vulnerabilidade, incluindo acessibilidade e tecnologia assistiva e a promoção de cidadania digital, protagonismo discente e participação consciente em redes e ambientes digitais.

A análise dos documentos evidencia que a educação digital se configura como elemento constitutivo das práticas sociais, da aprendizagem e da formação cidadã, articulando a cultura digital com multiletramentos, linguagens diversas e práticas inovadoras em toda a Educação Básica.

[...] no Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional (Brasil, 2018, p. 484).

Esse direcionamento explicita que a presença da língua inglesa na escola deve ser entendida para além do ensino instrumental, pois conecta os jovens a práticas sociais contemporâneas que envolvem comunicação global, repertórios culturais e possibilidades de inserção profissional.

A cultura digital aparece como espaço privilegiado de uso, produção e circulação de sentidos, exigindo da escola a incorporação crítica dessas práticas:

[...] nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados (Brasil, 2018, p. 487).

Esse trecho evidencia que a BNCC (Brasil, 2018) reconhece a coexistência entre práticas tradicionais e emergentes de linguagem. Trata-se de admitir que não apenas novos gêneros textuais surgem ou se transformam — como posts, tweets, memes, vlogs, videominutos e tutoriais em vídeo —, mas também novas práticas sociais de linguagem (curtir, comentar, compartilhar), que demandam habilidades específicas e ressignificam os modos de construir sentidos. A escola, portanto, deve revisar seus processos formativos para contemplar a complexidade da comunicação contemporânea, sem negligenciar os letramentos já legitimados socialmente.

Esse movimento dialoga com Lévy (1999), que compreende a cultura digital como nova forma de organização da inteligência coletiva mediada pela conectividade e pela interatividade. Kenski (2003) e Moran (2000) reforçam que a integração de tecnologias na educação deve ocorrer de forma crítica e criativa, perspectiva presente também na competência geral 5 da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que orienta para “[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais”.

Na mesma linha, Valente (1995) defende que o uso pedagógico das tecnologias só se efetiva quando articulado a metodologias ativas e centradas no protagonismo discente, aspecto também enfatizado pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) ao reconhecer o papel ativo dos jovens. Belloni (1999) destaca a redefinição dos papéis de professor e aluno diante das tecnologias, exigência que a (Brasil, 2018) impõe ao docente como mediador crítico dos processos de aprendizagem.

Coscarelli e Ribeiro (2005) ressaltam o letramento digital como condição para o exercício pleno da cidadania, enfatizando que o domínio das linguagens digitais transcende a dimensão instrumental, situando-se no campo das práticas sociais e da participação crítica em uma sociedade hiperconectada. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) reforça a necessidade de que os estudantes desenvolvam competências que lhes permitam não apenas consumir informações, mas também produzir, interpretar e compartilhar conteúdos de forma ética e responsável.

Sacristán (2000) e Moreira e Candau (2007) sublinham a transversalidade como princípio pedagógico, o que dialoga diretamente com a forma como a cultura digital aparece na BNCC (Brasil, 2018), atravessando as diferentes áreas do conhecimento. Essa perspectiva reforça que o ensino da cultura digital não pode se restringir a disciplinas específicas, mas deve ser incorporado em práticas curriculares integradas, articulando linguagens, ciências, matemática e humanidades.

A literatura analisada converge com a BNCC (Brasil, 2018) no reconhecimento da centralidade da cultura digital na educação contemporânea. No entanto, evidencia também a necessidade de uma mudança paradigmática no processo de ensino-aprendizagem: da lógica transmissiva para práticas colaborativas, interativas e autorais. Essa transição implica não apenas a adoção de tecnologias digitais, mas sobretudo a ressignificação das práticas pedagógicas, em que o estudante se torne protagonista e o professor exerça um papel mediador, crítico e formador de sentidos.

Apesar dos avanços conceituais, a efetivação da cultura digital na escola enfrenta desafios significativos, como a desigualdade de acesso

às tecnologias, a insuficiência da formação docente e a precariedade da infraestrutura em muitas redes públicas. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023) representa um marco ao estabelecer quatro eixos estruturantes — Inclusão Digital; Educação Digital Escolar; Capacitação e Especialização Digital; e Pesquisa e Desenvolvimento em TICs. Essa política fortalece a BNCC (Brasil, 2018) ao definir diretrizes para inclusão, formação e inovação, priorizando populações mais vulneráveis e articulando programas de alcance nacional.

Entre as estratégias previstas pela Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023), destacam-se: o desenvolvimento de competências digitais nos estudantes; a promoção de projetos pedagógicos em programação, robótica e cidadania digital; a realização de autodiagnósticos de competências digitais; o estímulo a carreiras em STEM; a garantia de acessibilidade; a formação continuada de professores; o monitoramento da conectividade escolar; e a integração com cursos superiores e setores produtivos (PNED, Art. 3º, §1º).

A análise da BNCC (Brasil, 2018), da literatura especializada e do Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023) evidencia que a cultura digital deve ser compreendida como dimensão constitutiva das práticas sociais, da aprendizagem e da formação cidadã. A transversalidade curricular, articulada a políticas públicas, permite que a escola exerça seu papel de mediar criticamente culturas juvenis, práticas locais e repertórios globais, promovendo aprendizagens significativas, éticas e socialmente relevantes. Trata-se de assegurar a todos os estudantes a participação plena na sociedade em rede e na construção coletiva de saberes.

A presença da cultura digital como eixo transversal da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) encontra respaldo em diferentes legislações educacionais brasileiras que, ao longo dos anos, vêm ampliando a concepção de qualidade educacional para além do ensino de conteúdos tradicionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 2º, que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, princípio que ganha novo

sentido no contexto da sociedade digital, onde o domínio crítico e ético das tecnologias se torna condição para a cidadania plena. De modo articulado, o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) prevê, em suas metas e estratégias, a necessidade de ampliar o acesso às tecnologias educacionais, a formação de professores para seu uso pedagógico e a integração das tecnologias da informação e comunicação (TICs) ao cotidiano escolar, favorecendo a democratização do conhecimento.

No mesmo movimento, a Política Nacional de Educação Digital (PNED – Lei nº 14.533/2023) consolida e fortalece os princípios já previstos na BNCC (Brasil, 2018) ao estruturar ações voltadas para a inclusão digital, a educação digital escolar, a capacitação e especialização docente e a pesquisa em tecnologias digitais. Essa lei explicita competências como pensamento computacional, cultura digital, direitos digitais e tecnologia assistiva, em consonância com os objetivos formativos da BNCC (Brasil, 2018), que enfatiza a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (BRASIL, 2018). Além disso, dispositivos como o Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) e a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018) reforçam dimensões de segurança, ética e responsabilidade no uso das tecnologias, elementos fundamentais para a formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Esses marcos legais se alinham ainda ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990), que garante o direito à educação e ao desenvolvimento integral, princípio que deve considerar as transformações sociotecnológicas contemporâneas. Assim, a articulação entre BNCC (Brasil, 2018) e as legislações educacionais demonstra um esforço sistêmico de reconhecimento da cultura digital como dimensão constitutiva da experiência educativa. Mais do que ferramenta pedagógica, a cultura digital passa a ser compreendida como elemento estruturante da formação cidadã e profissional, exigindo da escola a mediação crítica entre culturas juvenis, repertórios locais e práticas globais, em consonância com as demandas da sociedade em rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada demonstra que a BNCC (Brasil, 2018) reconhece a relevância da cultura digital e a trata como eixo transversal, ainda que sua ênfase maior esteja na área de Linguagens. Esse tratamento evidencia a preocupação com a formação crítica e ética dos estudantes diante das tecnologias, indo além do simples domínio técnico. A presença de dispositivos legais, como a Lei nº 14.533/2023, reforça esse movimento ao estabelecer diretrizes que buscam alinhar currículo, práticas pedagógicas e políticas públicas de inclusão digital, configurando um avanço normativo importante na consolidação da educação digital como direito de todos.

Entretanto, o desafio que se impõe é a efetivação dessa proposta no cotidiano escolar. Para isso, torna-se imprescindível investir em formação docente continuada voltada para o uso pedagógico, reflexivo e crítico das tecnologias digitais, bem como garantir infraestrutura adequada de conectividade e equipamentos nas escolas públicas, reduzindo as desigualdades regionais e sociais que ainda marcam o acesso à cultura digital. Além disso, é fundamental promover práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam a autoria, a colaboração e o protagonismo discente, de modo que as tecnologias deixem de ser apenas recursos complementares e passem a integrar organicamente os processos de ensinar e aprender.

Mais do que reconhecer a cultura digital como conteúdo curricular, é necessário compreendê-la como condição constitutiva da experiência contemporânea de aprender e ensinar. Autores como Kenski (2003), Moran (2000), Valente (1995) e Lévy (1999) destacam que a integração tecnológica só adquire sentido quando articulada a metodologias ativas, mediações críticas e processos criativos que ressignifiquem a aprendizagem e ampliem a autonomia dos sujeitos. Assim, a cultura digital deve ser entendida como um campo de produção de saberes, valores e práticas sociais, demandando uma pedagogia que dialogue com as novas linguagens, temporalidades e modos de interação próprios da cibercultura.

Portanto, a efetiva incorporação da cultura digital à BNCC (Brasil, 2018) exige uma ação articulada entre políticas públicas, formação docente, gestão escolar e participação da comunidade educativa. Trata-se de compreender a escola como espaço de mediação cultural e de construção de cidadania digital, onde o conhecimento, a tecnologia e a ética se entrelaçam em favor de uma educação humanizadora e inclusiva. O futuro da educação brasileira, nesse contexto, depende da capacidade de transformar a presença digital em oportunidade de emancipação, criatividade e produção coletiva de conhecimento — princípios que devem orientar o currículo e as práticas pedagógicas no século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. Marco Civil da Internet. Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União, 2023.

BELLONI, M. L. Educação a distância. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União, Brasília, 2023.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v.4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, B. B. A.; MACÊDO, J. I. A. Flexibilidade curricular e contextualização de saberes: a interdisciplinaridade na BNCC (2018). Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/111769> . Acesso em: 13/10/2025.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículo, cultura e sociedade. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. Novas tecnologias na educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

VALENTE, J. A. Tecnologia educacional: concepções e práticas. Campinas: UNICAMP, 1995.

VALENTE, J. A. (Org). Informática na Educação: Conformar ou Transformar a Escola. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis; v. 13, p.41 -49, jul./dez., 1995.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.017

APRENDIZAGEM BASEADA EM INVESTIGAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Emanuele de Souza Pacheco¹Renato Ponzetto Aymberé²Carla Fernanda da Silva Perez³Fabiana Guerra da Silva⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar, pela perspectiva da Aprendizagem Baseada em Investigação, uma proposta de reorganização curricular experienciada nos anos finais do ensino fundamental. Cada autor do artigo foi responsável por coordenar uma área do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza) na construção de um currículo por projetos. Nesse currículo, o trabalho por investigação foi articulado à pesquisa de temas, à globalização do conhecimento e à avaliação processual. Logo, para analisar o currículo pensado e praticado, utilizamos, como método, a pesquisa bibliográfica acerca do ensino por projetos (Hernández

- 1 Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo (USP) – SP, diretora de escola na rede municipal de Caieiras, SP, pachecoemanuele@gmail.com;
- 2 Docente do curso de Licenciatura em Ciências Humanas na Faculdade Sesi de Educação – SP, doutorando em História na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – SP; pa.renato@gmail.com;
- 3 Docente do curso de Licenciatura em Matemática na Faculdade Sesi de Educação – SP, mestranda em Tecnologias Emergentes da Educação pela MUST University, carlafernanda.p@uol.com.br;
- 4 Docente do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza na Faculdade Sesi de Educação – SP, mestranda em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), fabi_coracao@yahoo.com.br.

e Ventura, 1998), da Aprendizagem Baseada em Investigação (Valente, Bara-
nauskas e Martins, 2014), do lugar da pesquisa na escola (Bagno, 2007), da
aprendizagem significativa (Ausubel, 2003) e da avaliação como processo
(Haydt, 1988). Além disso, o referencial teórico foi articulado a um relato de
experiência, no qual narramos e analisamos a proposta pedagógica desen-
volvida com turmas do 6º ao 9º. Como resultado, destacamos a relevância do
diário de bordo como instrumento avaliativo processual. Também identifica-
mos a dificuldade dos alunos de fazer pesquisa e a consequente necessidade
dos docentes de fazer do processo de investigação um objeto de ensino.
Ademais, ainda como resultado, apontamos que os professores de Matemá-
tica e Ciências da Natureza tiveram maior facilidade em utilizar o método
de investigação proposto, o que demonstra a necessidade de mais reflexão
e formação quanto à pesquisa nas demais áreas do conhecimento. Por fim,
foi possível chegar à conclusão de que o trabalho com investigação auxilia os
estudantes a articular questões estudadas em diferentes disciplinas, contri-
buindo para a globalização do conhecimento (Hernández e Ventura, 1998).

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Investigação; pesquisa na escola;
currículo por projeto; relato de experiência.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretende-se analisar uma proposta de reorganização curricular por projetos experienciada nos anos finais do ensino fundamental. Os autores do artigo eram, à época da reorganização do currículo, professores das seguintes matérias: Língua Portuguesa, História, Matemática e Ciências. Tendo em vista a formação inicial de cada um, foram convidados pela gestão a coordenar áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza) na construção de um currículo por projetos. Em síntese, tratava-se de uma proposta da gestão a ser desenvolvida pelos professores, de forma coletiva. Nesse currículo, o trabalho por investigação foi articulado à pesquisa de temas, à globalização do conhecimento, à aprendizagem significativa e à avaliação processual e formativa. São esses, portanto, os pontos centrais da fundamentação teórica.

Tal referencial foi articulado a um relato de experiência, no qual se analisa a proposta pedagógica desenvolvida com turmas do 6º ao 9º, com ênfase no trabalho por pesquisa. A ideia é que este relato possibilite pensar o currículo por projeto na prática, em seus desafios e potencialidades. Assim, em outras escolas, os docentes podem ser inspirados a continuar traçando caminhos outros para garantir o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

Para analisar o currículo pensado e praticado, utilizamos, como método, a pesquisa bibliográfica acerca do ensino por projetos (Hernández e Ventura, 1998), da Aprendizagem Baseada em Investigação (Valente, Baranauskas e Martins, 2014), do lugar da pesquisa na escola (Bagno, 2007), da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003) e da avaliação como processo (Haydt, 1988). Além disso, como mencionado, o referencial teórico foi associado a um relato de experiência. Nele, narra-se

o processo de construção contínua do currículo, no ano de 2023, pelos professores e coordenadores das áreas do conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de tudo, é importante localizar, teoricamente, a perspectiva de ensino por projetos a partir da qual o currículo foi construído na escola. Primeiramente, toma-se a ideia de Hernández e Ventura (1998), segundo a qual o trabalho por projeto passa, necessariamente, pela globalização psicológica do conhecimento. Os autores criticam a perspectiva de multidisciplinaridade, pois ela se resumiria apenas ao trato de um meso assunto em diferentes disciplinas, sem uma articulação real. Da mesma forma, afirmam ser insuficiente a interdisciplinaridade, afinal parte-se dos esforços dos professores para conectar conteúdos, cabendo ao aluno apenas constatar a conexão de saberes. Em contrapartida a isso, propõe-se a globalização psicológica do conhecimento, que consiste em superar tanto a acumulação de saberes em torno de um tema como a centralidade da figura do professor. A partir de um problema, os próprios alunos levantariam a necessidade de articulação entre diferentes áreas do conhecimento para solucioná-lo. Assim, a globalização é psicológica porque não é externalista, mas internalista, partindo de conflitos cognitivos gerados no e pelo próprio estudante. Nesse contexto, o professor deve ser flexível frente às perguntas e respostas dos alunos, mediando o processo de aprendizagem e descobertas.

Essa perspectiva está alinhada ao que defende Vygotsky (2007) quanto ao processo de aprendizagem. Assim, o professor age na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, diminuindo processualmente a distância entre o nível de desenvolvimento potencial, em que o aluno lida com determinadas questões cognitivas apenas com a orientação de um outro mais capaz (que pode ser o professor ou um colega), e o nível de desenvolvimento real, quando o estudante já resolve o problema com autonomia. Tal ideia de aprendizagem também se relaciona com a teoria

de Ausubel (2003). Segundo o autor, uma aprendizagem é significativa quando o aluno tem uma estrutura psicológica prévia (subsunçor) que permite a assimilação de uma informação nova, ressignificando-a de uma forma palatável. Valadares (2011, p. 37), partindo de Ausubel (2003), ainda acrescenta que a aprendizagem significativa não necessariamente coincide com o cientificamente correto:

quando uma nova informação é relacionada (de um modo sistemático e concreto) com um subsunçor que o aprendente já possui, essa nova informação passa a ter significado para ele, um significado que é o seu, mais ou menos próximo ou afastado do chamado significado científico, ou seja aquele que é comungado pelos membros da comunidade que domina cientificamente essa nova informação. Ou seja: aprendizagem significativa não significa aprendizagem cientificamente correta.

$i + S \rightarrow i'S'$

i – informação nova potencialmente significativa

S – subsunçor (ideia já estabelecida)

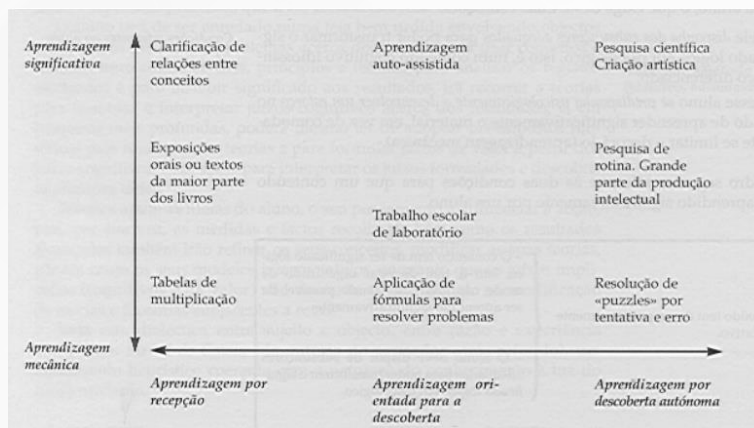
$i'S'$ – produto interacional resultante do subsunçor prévio mas agora modificado S' e da ideia, i' , pessoal e idiossincrásica, que o aprendente atribui à informação nova, mais ou menos diferente da ideia i de quem lhe pretende transmitir.

Nessa operação explicitada por Valadares, fica evidente que a aprendizagem não reflete exatamente o conteúdo novo apresentado, mas é resultado de uma interação entre o que o indivíduo já tinha de consolidado e a informação nova. Assim, há uma aprendizagem significativa não porque houve uma repetição do que foi, de forma externalista, ensinado, mas porque houve um processo internalista de aprendizagem a partir da estrutura psicológica e cognitiva do aluno. Nas palavras de Bob Gowin (1981), a aprendizagem significativa é a reorganização ativa de uma rede de significados pré-existentes na estrutura cognitiva do indivíduo.

Entretanto, vale enfatizar que a aprendizagem significativa não é o oposto da aprendizagem mecânica, mas é potencializada quando há o estímulo a um processo autônomo de descoberta. O esquema a seguir,

produto da interpretação de Valadares do que dizem demais autores, evidencia essa questão:

Figura 1 – Esquema de graus de Aprendizagem Significativa (Valadares, 2011, p. 39)



Nota-se que a pesquisa científica é uma proposta que alia a aprendizagem por descoberta à significativa, tendo bastante potencial na sala de aula. Portanto, não à toa a Aprendizagem Baseada em Investigação (ABInv) foi outro pilar teórico do currículo que será aqui analisado. De acordo com Valente, Baranauskas e Martins (2014) a pesquisa na escola não pode se resumir a uma busca em livros ou na internet. Trata-se de uma “alteração na maneira como os assuntos curriculares são trabalhados em sala de aula (...) com o objetivo de criar a possibilidade de o aluno (...) fazer ciência ao invés de estudar os conhecimentos acumulados sobre ciências” (p. 28). Esse processo de fazer ciência passa, necessariamente, por lidar com problemas e elaborar perguntas sobre eles, criando e testando hipóteses. Assim, o aluno não apenas reproduz conhecimento, mas o produz, ficando cada vez mais autônomo. Nesse contexto de investigação, a pergunta de pesquisa tem um papel relevante. Segundo os autores, a indagação deve ser clara, testável e específica sem ser definitiva:

O processo investigativo, então, inicia-se com a pergunta do aluno para o fenômeno ou problema em estudo. Quem responde a pergunta? O Professor? O Google? Eventualmente alguém pode ter uma resposta para a pergunta e bastaria ao aluno, então, apenas conhecer “onde” ou “com quem” obter a



resposta. Se a resposta é definitiva, isto é, não é questionável, então o processo ficou limitado ao esquema pergunta-resposta; caso contrário, um processo investigativo de fato pode ter início. Isto significa que o aluno poderá gerar ele próprio 'explicações' (respostas) testáveis para o fenômeno ou pergunta que, na linguagem formal, chamamos de hipóteses. Se as possíveis explicações são 'testáveis', então é admissível planejar um experimento para examiná-las. Ao ser executado, o experimento poderá fornecer elementos (dados) que, ao serem interpretados, confirmem ou não as explicações (hipóteses) e respondam à pergunta inicial ou gerem outras perguntas a serem investigadas, reiniciando o processo. Ainda, além do fato de ser testável, a pergunta deve ser formulada com clareza, de tal maneira que seja viável obter respostas a partir do experimento. Por exemplo, com a pergunta "Iluminar artificialmente uma planta faz com que ela cresça?", você pode medir a altura e pode planejar um experimento no qual ilumina artificialmente uma planta e mantém um registro de seu crescimento. Por outro lado, se a pergunta de investigação é "O que acontece se você iluminar artificialmente uma planta?", ela se torna muito vaga (muitas coisas podem acontecer). Qual o efeito que queremos observar e medir? Devemos ser específicos na formulação da pergunta. (Valente, Barauskas e Martins, 2014, p. 52)

O processo de elaboração da pergunta de pesquisa deixa evidente a relevância da mediação do professor na pesquisa desenvolvida na escola. Bagno (2007) explica que é um equívoco solicitar pesquisas ao aluno sem que ele seja ensinado sobre do que se trata uma pesquisa de fato. A metodologia científica, portanto, é algo a ser aprendido pelo aluno, assim como a matemática, a língua portuguesa e todos os outros conteúdos escolares. Não se trata de algo intuitivo, mas de um objeto de ensino e aprendizagem. Assim, ainda segundo Bagno (2007), o professor é como Ariadne, que deu um fio de lã para que Teseu conseguisse entrar e sair do labirinto com o minotauro. É o aluno o protagonista que enfrentará o labirinto da pesquisa e seu minotauro, mas cabe ao professor dar suporte a esse processo, para que ele saiba gerar perguntas e traçar caminhos possíveis para respondê-las.

De uma boa pergunta, seguem-se os testes de hipóteses, os registros, as pesquisas bibliográficas com mediação do professor, as novas pergun-



tas, novas hipóteses, novos registros e resultados. Embora, a princípio, a ideia de método científico pareça contemplar mais as áreas de ciências e matemática, Valente, Baranauskas e Martins (2014) demonstram, na descrição de projetos vivenciados em escolas, que outras áreas do conhecimento podem ser mobilizadas conjuntamente. É o caso do que ocorre no projeto “Primavera da lagarta”, desenvolvido com alunos entre 6 e 7 anos em uma escola municipal na cidade de Sud Mennucci, em São Paulo. A partir de uma unidade curricular obrigatória, denominada “Natureza e sociedade”, a professora estimulou a curiosidade dos alunos, levando-os para a horta da escola para observar as plantas e insetos que lá habitavam. Houve um interesse maior pelas lagartas, então a professora trabalhou com o livro “A primavera da lagarta” de Ruth Rocha. Os alunos fizeram trabalhos artísticos sobre a metamorfose, houve práticas de leitura no processo de alfabetização e surgiram perguntas genuínas sobre lagartas e borboletas. Com a mediação da professora, os alunos chegaram a uma pergunta específica e testável: “as lagartas comem somente folhas?”. A partir daí, as crianças criaram listas de possíveis alimentos e iniciaram as hipóteses. Colocaram lagartas em caixas com diferentes alimentos, observaram comportamento, fizeram registros simples, chegaram a conclusões, que culminaram em um texto coletivo. Assim, a professora não trabalhou apenas o método científico e a alimentação da lagartas, mas contribuiu com o processo de alfabetização dos alunos, que necessitaram realizar leituras e produções textuais para responder à pergunta inicial.

Ainda nesse projeto da lagarta, percebe-se a relevância da avaliação processual. Os estudantes foram avaliados em suas diversas produções: a borboleta feita com bexiga e outros materiais, a apresentação de um teatro da metamorfose, a produção de lista de perguntas, a escrita de lista de possíveis alimentos, os registros feitos ao longo do teste das hipóteses e a produção do texto final. Compreende-se, portanto, que a avaliação processual e formativa é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e visa subsidiar as intervenções dos docentes diante do que é apresentado pelos estudantes. O discente é acompanhado continua-

mente e cabe ao professor analisar os resultados obtidos, reconhecer as especificidades no processo de aprendizagem de cada aluno, repensar e redirecionar a sua ação. Logo, de acordo com Haydt (1997), a avaliação pode ser útil para orientar tanto o aluno como o professor: fornece informações ao aluno para melhorar sua atuação e dá elementos ao professor para aperfeiçoar seus procedimentos didáticos.

Os estudantes, a partir da devolutiva do professor, (re)conhecem suas dificuldades e os seus avanços, buscando melhorar suas aprendizagens. Conforme ressalta Perrenoud (1999, p. 54):

A avaliação da aprendizagem é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico.

Nesse sentido, a avaliação formativa permite identificar se os objetivos foram alcançados no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, se o aluno forneceu elementos que evidenciem o aprendizado obtido, sua capacidade cognitiva para solucionar problemas e sua habilidade de contextualização e aplicação do conteúdo em diferentes situações. Nesse ponto de vista, a produção do aluno, inclusive o erro, é compreendido como uma fonte de conhecimento da dinâmica da qualidade e do trabalho pedagógico e do caminho de aprendizagem discente. Mapear a reação do aprendente à intervenção docente é a razão de ser do processo avaliativo em sala de aula. Esse mapeamento tem como fim possibilitar uma diversificação didática sintonizada e proximal das necessidades do educando (Silva, 2004, p.60).

Segundo Luckesi (2005), a avaliação exige uma postura democrática do sistema de ensino e do professor, ou seja, para proceder a melhoria do ensino e da aprendizagem, não basta avaliar somente o desempenho do aluno, mas toda a atuação do sistema. Nessa perspectiva, professor e aluno ganham novas atribuições, realçando-se o protagonismo do estu-

dante e a mediação do docente na construção do conhecimento. Munido de instrumentos formativos de avaliação, o professor é capaz de evidenciar ao estudante sua progressão e desenvolvimento no que concerne a competências relacionadas à área do conhecimento específica ou a questões mais amplas, como o trabalho em equipe, habilidades colaborativas, capacidade de investigação e análise, solução de problemas etc.

A globalização psicológica do conhecimento, a aprendizagem significativa, a Aprendizagem Baseada em Investigação e a avaliação processual e formativa foram fundamentos teóricos importantes na construção do currículo a ser analisado neste artigo. No processo de produção do documento curricular, os professores dos anos finais do ensino fundamental discutiram os referenciais teóricos aqui sintetizados. Depois, foram analisadas os objetivos de aprendizagem da rede de ensino à qual pertencia a escola. Discutiu-se sobre de que forma os conteúdos escolares prescritos poderiam se reorganizar para possibilitar uma aprendizagem por projeto e investigação. Assim, chegou-se ao seguinte esquema para o primeiro trimestre do ano letivo:

Figura 2 – Tabela com temas gerais e por área de conhecimento do 1º trimestre.

Ano/série	Tema geral	Linguagens	Matemática	C. Humanas	C. da Natureza
6º	A Terra e o tempo	Narrativas dos povos originários sobre a Terra e o tempo	O tempo na Terra	Terra: que lugar é esse?	Terra e universo
7º	Espaço e linguagens	Nascimentos das linguagens	Espaço negativo	Terra e ocupação	Meio ambiente e biodiversidade
8º	A matéria do povo brasileiro	Linguagem e cultura brasileira	Etnomatemática	Formação do povo brasileiro	Matéria, energia e suas transformações
9º	Ideologias da perfeição	Perspectivas de perfeição na linguagem	Número de ouro e perfeição matemática	Guerras e conflitos dos séculos XX e XXI	Reprodução e sexualidade humana

Fonte: Os autores

Note-se que não há disciplinas, mas áreas do conhecimento. Os alunos, nessa organização curricular, têm aula, por exemplo, de Ciências Humanas, o que engloba História e Geografia. As aulas de Português estão atreladas ao Inglês. Matemática e Ciências permanecem áreas isoladas. E Artes e Educação Física, embora sejam parte da área de Linguagens, têm professores específicos. Essa proposta foi pensada pela gestão a fim de que se facilitasse a interdisciplinaridade ou, para melhor atender a base teórica do projeto, a globalização psicológica do conhecimento. Ademais, o trabalho por temas no trimestre também auxiliaria nesse sentido.

Na área de Linguagens, no 6º ano, foram trabalhadas linguagens artísticas e práticas corporais relacionadas aos povos originários e às narrativas deles sobre a Terra e o tempo, as quais foram comparadas com a perspectiva científica sobre a origem do planeta, do dia, do mar, entre outros. No 7º ano, trabalhou-se com o espaço e a linguagem, compreendendo as línguas e as produções artísticas como práticas sociais vinculadas ao contexto histórico e ao espaço em que são produzidas. Sendo assim, foram abordados aspectos sociais e estruturais no que concerne aos nascimentos de diferentes linguagens – em Língua Portuguesa, foi possível trabalhar, por exemplo, a história da língua, a proposta do acordo ortográfico, o processo de formação de palavras etc. Em Inglês, situações comunicativas sobre o espaço físico de países permitiram o trabalho com o léxico turístico, de espaço e clima, e também abriram brecha para a discussão sobre cultura de países de língua inglesa. Em Artes e Educação Física, o nascimento de práticas artísticas e corporais também é vinculado ao espaço, de maneira que foi possível trabalhar com atividades moldadas pelo espaço natural, como surf, mountain bike, tirolesa, escalada, ou urbano, como skate e parkour. O Hip hop e o grafite, por exemplo, foram abordados em Arte e Educação Física.

No 8º ano, a cultura do povo brasileiro perpassou toda a área de Linguagens, sendo possível trabalhar, por exemplo, variação linguística, manifestações culturais regionais e “universais”, problematizando a ideia de Brasil como uma nação única e entrando em discussões sobre a norma

padrão, a procura da arte brasileira no modernismo e no romantismo, a ideia do futebol como paixão nacional, as influências do inglês na nossa língua materna etc. No 9º ano, a grande ideia “Perspectivas de perfeição na linguagem” possibilitou o trabalho com manifestações artísticas, incluindo literatura, ligadas ao ideal greco-romano e ao classicismo, e também a discussão sobre sotaques de língua inglesa e sobre corpo atlético, musculoso e magro – os quais se vinculavam a determinadas práticas corporais.

Na área de Matemática, em relação ao 6º ano, a ideia de “O tempo na Terra” permitiu ao aluno estabelecer conexões entre os números naturais e as grandezas de medida de tempo. Já no 7º ano, o “Espaço Negativo” permitiu a investigação dos contextos abarcados pelos números inteiros. A “Etnomatemática” do 8º ano visou relacionar os dados culturais e históricos da Matemática com o surgimento dos números irracionais. Por fim, a ideia de “Perfeição Matemática” do nono ano trouxe à tona, por exemplo, a proporção áurea nas construções geométricas e a história de Pitágoras. Na área de Ciências da Natureza, a grande ideia “Um pontinho azul no espaço”, do 6º ano, permitiu a construção de conhecimentos sobre a origem do planeta Terra e do Universo e sobre como os movimentos de rotação e translação influenciam a vida. No 7º ano, a grande ideia “Meio ambiente e biodiversidade” contemplou os principais elementos de um ecossistema, as interrelações entre eles e as principais características dos diferentes grupos de seres vivos. A grande ideia do 8º ano, “Matéria, energia e suas transformações”, apontou para o estudo dos conceitos básicos de matéria e energia, que são relacionados com questões sociais e ambientais. Por último, no 9º ano, o subtema “Reprodução e sexualidade” permitiu discutir aspectos relacionados à sexualidade humana, a tecnologias reprodutivas e à bioética.

Na área de Ciências Humanas, Em relação ao 6º ano, a ideia de “Terra: que lugar é esse?” proporcionou que o surgimento da humanidade fosse pensado em relação ao espaço geográfico. No 7º ano, na grande ideia “Terra e ocupação”, foram abordadas as relações de poder nos feudos

bem como a maneira como o relevo e a vegetação eram importantes nas construções dos castelos. No 8º ano, com a ideia “Formação do povo brasileiro”, procurou-se abordar a maneira como historicamente se constituiu o povo brasileiro. Para tanto, considerou-se tanto os fluxos migratórios quanto a identidade cultural do povo. Por fim, a ideia do 9º ano “Guerras e conflitos do século XX e XXI” teve como objetivo propiciar a reflexão acerca dos interesses de potências europeias e suas ideologias.

Houve um esforço, portanto, por parte dos professores, de conectar os conteúdos, porém, de acordo com o que foi explicado na fundamentação teórica, isso não seria suficiente, por si só, para garantir a globalização psicológica do conhecimento. Assim, foi proposto que, nas etapas finais dos projetos, os próprios alunos traçassem conexões entre as diferentes áreas do conhecimento e fizessem um produto final com base nessas conexões – que poderiam ser entre duas ou mais áreas. Contudo, antes de chegar nessa fase, foi desenvolvida uma estrutura base para garantir um planejamento coletivo que tanto organizasse a prática docente e contemple as expectativas e conteúdos essenciais, como também respeitasse a realidade da sala de aula, os interesses e tempo dos estudantes e as características específicas de cada área do conhecimento.

Abaixo, segue a estrutura básica seguida, a qual sofreu modificações a partir das demandas que surgiam na turma. Desde o início, ficou evidente que não se tratavam de etapas a serem seguidas rigidamente, a ideia era que o docente ajustasse essa proposta ao processo de ensino e aprendizagem vivo que ocorre na sua sala de aula.

a) Acolhimento e apresentação da reorganização curricular

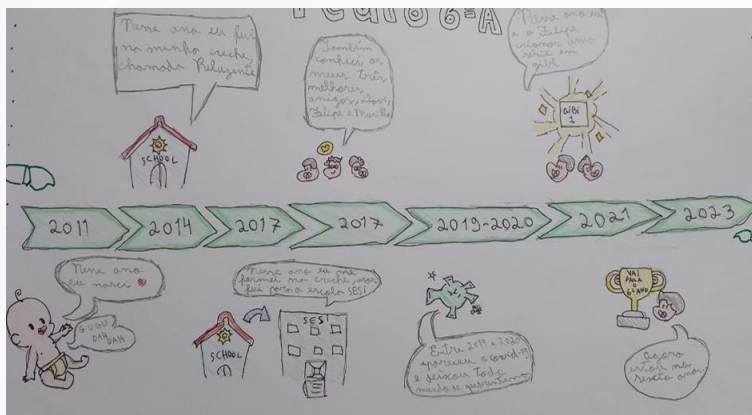
Essa fase incluía atividades voltadas para acolhimento, apresentação, criação de vínculos e reconhecimento das características gerais e específicas da turma e dos estudantes. O momento era o de refletir sobre as diferenças entre áreas de conhecimentos, utilizando estratégias e materiais que permitiam a apresentação tanto da área de conhecimento e de

suas especificidades como da proposta de trabalho com temas e projetos. Os estudantes compreendiam, de forma geral, como seriam organizadas as aulas na etapa e as estratégias pedagógicas a serem utilizadas por todos os professores (diário de bordo, registros, pesquisas, produções individuais e em grupo, elaboração do produto final) e específicas para cada área de conhecimento (lista de exercícios, provas objetivas e dissertativas, dinâmicas, produção de texto, jogos, vivências, etc.)

b) Sensibilização e problematização do tema

Para sensibilizar e problematizar sobre o tema e grandes ideias, os professores partiam dos conhecimentos prévios dos estudantes, utilizando diferentes estratégias e disparadores como: roda de conversa, perguntas, imagens, vídeos, músicas, jogos, desenhos, textos, experimentos. A proposta era apresentar situações-problema que desafiassem os estudantes a saírem da sua área de conforto e se questionarem sobre a profundidade e complexidade do assunto que estava sendo apresentado. Além disso, a problematização era concebida como uma negociação de sentidos, pela qual a concepção inicial do estudante podia ser confrontada com outras formas de potencializar suas subjetividades. Assim, foi importante fazer provocações sobre o tema, explorando contradições, contrapondo opiniões e estimulando a criação de hipóteses. O estudante percebia que, embora existisse repertório cultural e científico sobre o tema, ainda havia muitas questões a serem exploradas e até mesmo respondidas. Abaixo, é possível ver um exemplo de sensibilização feita na aula de matemática do 6º ano, que trabalhava o tema “A Terra e o tempo”:

Figura 3 – Linha do tempo feita na aula de Matemática como sensibilização do projeto “A Terra e o tempo”, no 6º ano.



Fonte: Os autores

c) Pesquisa prévia (individual)

A partir dos questionamentos levantados, os estudantes realizavam uma pesquisa individual sobre um assunto de interesse dentro do tema geral. Os professores de cada área/ano fizeram roteiros de pesquisa específicos para a turma, de forma que o estudante era guiado nesse primeiro movimento de pesquisa. Nesse momento, eram apresentadas as orientações básicas sobre metodologia científica e as habilidades pesquisa as quais os estudantes precisavam ficar atentos. Abaixo estão respostas de um aluno em um roteiro as quais justificam a sua curiosidade para pesquisar o subtema “Música” nas aulas de matemática sobre “Ideologias da perfeição”:



Figura 4 – Figura 5 – Trecho de roteiro de pesquisa preenchido por aluno do 9º ano

2. Escolha um subtema para a pesquisa.

Subtema matemático: Música

3. Explique, resumidamente, por que escolheu esse tema.

R: Escolhi esse tema pois sempre tive um interesse muito grande em áreas artísticas, principalmente em música, e sei que posso aprender algo que gosto em uma matéria que não era tão divertida. Me sinto mais confortável e disposta com esse trabalho. Sem contar que achei muito interessante o fato de música realmente envolver matemática.

4. O que você pretende descobrir com a pesquisa?

R: Pretendo descobrir justamente de que forma a matemática e a música estão relacionadas e em que áreas isso é "utilizado" e seu trabalho.

Fonte: Os autores

No mesmo roteiro de pesquisa, o estudante inicialmente foi orientado a pesquisar em diferentes fontes, copiar diversos trechos que considerasse relevantes e citar a referência. Esse processo pode ser visto na figura a seguir:

Figura 5 – Trecho de roteiro de pesquisa preenchido por aluno do 9º ano.

TRECHO 1:

Pitágoras, o criador da matemática, descobriu uma relação entre os números e as notas da música. Ele relacionou seu sistema de harmonia musical... Conta quem relacionou a música e a matemática.

REFERÊNCIA:

<https://museuweg.net>

Fonte: Os autores

Vale ressaltar que, além de selecionar trechos, os estudantes deveriam posteriormente, explicá-los com suas palavras e relacioná-los, de modo a não se limitarem à reprodução do conhecimento.

d) Socialização

Com a mediação do professor, os estudantes socializavam suas pesquisas e toda a turma discutia, de forma mais aprofundada, sobre diferentes recortes do tema. A partir da socialização dos assuntos pesquisados indi-

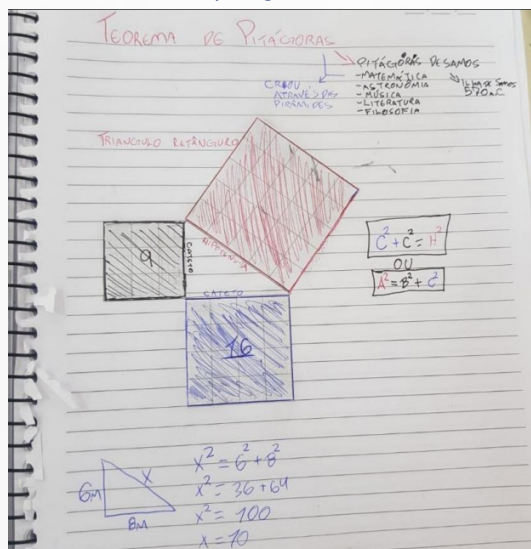


vidualmente, os professores eram capazes de fazer um levantamento dos interesses da turma para formar os grupos para pesquisar e desenvolver projetos relacionados a distintos aspectos do tema da etapa.

e) Sistematização

A partir das pesquisas individuais, os professores elaboravam aulas para o aprofundamento e sistematização de conteúdos que dialogassem com o que foi apresentado pelos estudantes. A ideia era que o docente pudessem relacionar os assuntos pesquisados por diferentes alunos e também trabalhar as habilidades e conteúdos essenciais da sua área de conhecimento. Aulas expositivas, trabalhos em grupo, exercícios de consolidação, todos esses recursos podiam ser usados pelo professor a fim de aprofundar o assunto. No registro abaixo, feito no caderno, é possível ver como um aluno sistematizou a sua pesquisa sobre o teorema de Pitágoras antes da intervenção do professor:

Figura 5 – sistematização do que foi compreendido por aluno sobre o Teorema de Pitágoras.



Fonte: Os autores



f) Definição da pergunta e desenvolvimento da pesquisa

Após da formação dos grupos a partir dos interesses em comum, as equipes elaboravam perguntas que os ajudem a definir com maior precisão aquilo que desejavam pesquisar. Para isso, era importante a retomada das orientações sobre metodologia científica e habilidades de pesquisa. Além disso, o docente acompanhava a investigação feita pelos grupos, fazendo provocações, traçando rotas junto com os alunos e dando orientações diversas.

g) Socialização e sistematização

Era interessante que, em momentos estratégicos, o professor interrompesse as investigações para a socialização do que as equipes pesquisaram e produziram. Nesse processo, os alunos sistematizavam o que estão descobrindo, repensavam o percurso da pesquisa e escutavam as contribuições de outros colegas. Além disso, toda a turma tinha acesso aos assuntos pesquisados e o professor podia, em abordagens mais expositivas, esclarecer conceitos da área de conhecimento e fazer conexões entre as pesquisas da turma. Outrossim, o docente propunha que os grupos fizessem registros sobre as apresentações dos outros alunos, garantindo que a socialização das pesquisas de fato se tornasse uma maneira de todos consolidarem a aprendizagem.

h) Elaboração dos produtos finais

Após as apresentações, os professores orientavam cada um dos grupos sobre o desenvolvimento do trabalho, sugerindo mudanças e aprofundamentos. Em seguida, as equipes elaboravam produtos finais para apresentação do assunto escolhido e pesquisado, como por exemplo: intervenções, jogos, podcast, maquetes, experimentos, apresentações teatrais, vídeos, pinturas, etc. Era extremamente importante que o profes-

sor mediasse essa produção, pois o trabalho devia responder em certa medida à pergunta de pesquisa elaborada anteriormente pela equipe.

i) Apresentação dos produtos finais e fechamento

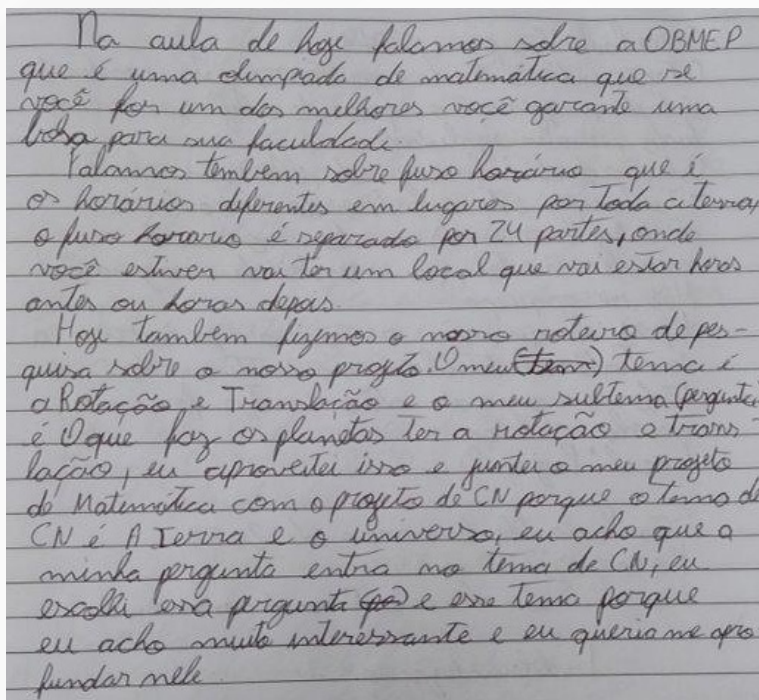
A proposta era que todos os grupos apresentassem o produto final de cada área do conhecimento para as turmas do seu ano. Assim, de forma espontânea e também por meio de relatórios e outros registros, os estudantes puderam consolidar a chamada globalização do conhecimento: de maneira sistemática, estabeleceram conexões finais entre os trabalhos apresentados, percebendo a integração das disciplinas em torno do tema. A proposta era que ocorresse também uma apresentação geral dos trabalhos produzidos em todos os anos, de modo que seria possível conhecer os projetos desenvolvidos em diferentes turmas, a partir de outros temas.

Além dessa estrutura, foram usados alguns instrumentos avaliativos em consonância com a concepção processual e formativa de avaliação: o diário de bordo, um instrumento único para todas as áreas do conhecimento e nele os estudantes registravam seus conhecimentos prévios, aprendizagens, considerações e comentários sobre o trabalho em desenvolvimento; os artefatos, que eram pequenas produções, como exercícios, textos, apresentações orais, socialização de pesquisas etc; a autoavaliação, aplicada por meio de conversas, roteiro de perguntas, entre outros recursos; o produto final, que visava articular em certa medida as aprendizagens consolidadas na área de conhecimento e podia ser realizado em diferentes linguagens, como maquetes, apresentações teatrais, intervenções, relatórios científicos etc; por fim, as rubricas, que descreviam níveis de desempenho e de competências na realização de tarefas específicas, destrinchando questões invisibilizadas na nota.

Na figura abaixo, é possível ver o trecho de um diário de bordo em que o aluno do 6º ano, com o tema “A terra e o tempo”, comenta sobre o que entendeu da matéria de Matemática, além de evidenciar a conexão

feita pelo próprio estudante entre duas áreas de conhecimento para pensar sua pergunta de pesquisa:

Figura 3 – Diário de bordo de aluno de 6º ano sobre o projeto “A Terra e o tempo”.



Na aula de hoje falamos sobre a OBMEP que é uma olimpíada de matemática que se você for um dos melhores você ganha uma bolsa para sua faculdade.

Falamos também sobre fuso horário que é o horário diferente em lugares por toda a terra. O fuso horário é dividido por 24 partes, onde você estiver vai ter um local que vai estar horas antes ou horas depois.

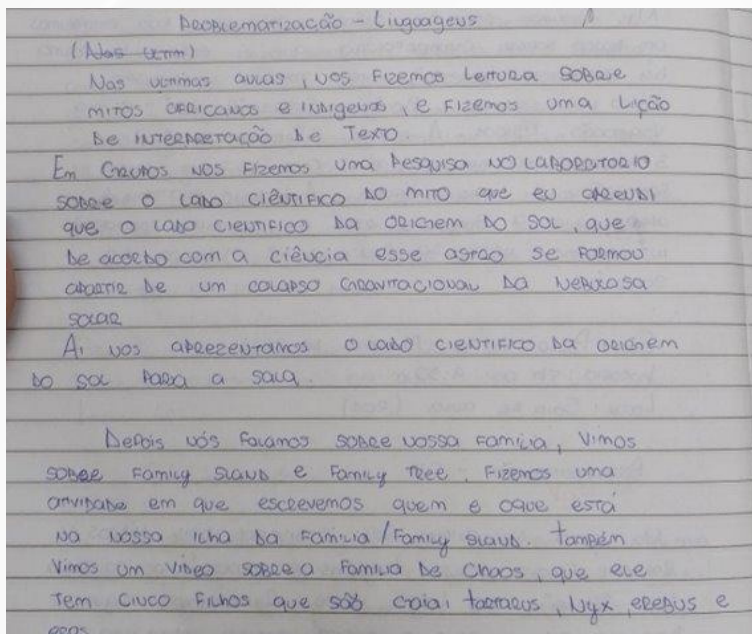
Hoje também fizemos o nosso roteiro de pesquisa sobre o nosso projeto. O meu (tema) temo é a rotação e Translação e o meu subtema (pergunta) é O que faz os planetas ter a rotação e translação, eu aproveitei isso e fiz o meu projeto de Matemática com o projeto de CN porque o tema de CN é A Terra e o universo, eu acho que a minha pergunta entra no tema de CN, eu escolhi essa pergunta por esse tema porque eu acho muito interessante e eu quero me aprofundar nele.

Fonte: Os autores

Já na imagem a seguir, é possível ver o trecho de um diário de bordo produzido nas aulas de Linguagens em que o aluno relaciona mitos de origem com as explicações científicas sobre a Terra e o universo.

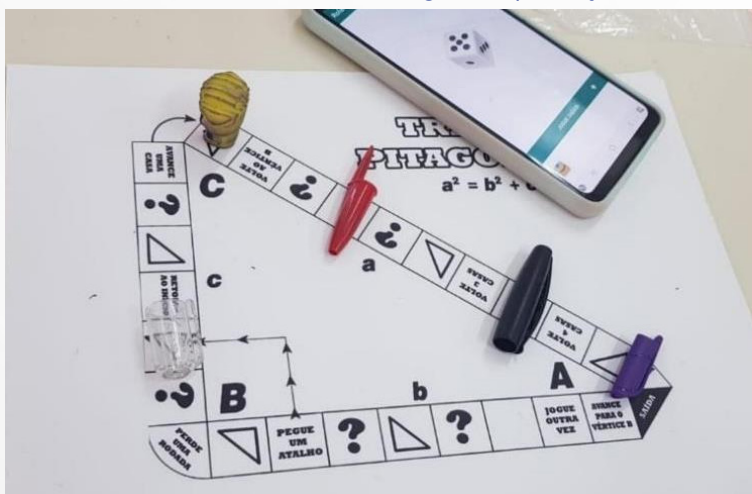


Figura 4 – Diário de bordo em que aluno do 6º ano relaciona, na fase da problematização do projeto “A Terra e o tempo”, questões científicas e míticas.



Mais abaixo, há, respectivamente, um artefato das aulas de matemática do 9º ano (tema “Ideologias da perfeição”), um artefato produzido na aula de Ciências e outro nas aulas de Artes, ambos do 6º ano (tema “A Terra e o tempo”):

Figura 5 – jogo sobre o triângulo de Pitágoras utilizado nas aulas de Matemática do 9º ano, com o tema “Ideologias da perfeição”.



Fonte: Os autores



Figura 6 – Produções do universo feitas na aula de Ciências do 6º ano e relacionadas ao tema “A Terra e o tempo”.



Fonte: Os autores

Figura 7 – produções baseadas no livro “Orum Ayê: mito africano da criação”, lido e analisado pelo 6º ano nas aulas de Linguagens, a partir do tema “A Terra e o tempo”.



Fonte: Os autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais acerca do currículo vivenciado, destaca-se a relevância do diário de bordo como instrumento avaliativo processual e formativo. A partir dele, foi possível acompanhar como estava ocorrendo a aprendizagem das crianças: não apenas se entendiam o conteúdo, mas quais relações traçavam ao longo do projeto. Vale ressaltar que, ao longo do projeto, foi perceptível que o diário de bordo era um gênero textual o



qual os alunos precisavam aprender a produzir. Portanto, foi trabalhado nas aulas de Linguagens e foram estabelecidos critérios diferentes para o uso do diário em que cada série.

Também foi possível identificar a dificuldade dos alunos de fazer pesquisa, seja individualmente ou em grupo. Foram necessárias muitas intervenções dos professores, não só com o roteiro de pesquisa, mas no trato com recursos como a internet e os livros disponíveis na biblioteca. Os alunos em geral não sabiam como encontrar fontes confiáveis, além de que, quando a achavam, não compreendiam a linguagem das fontes, que geralmente eram voltadas para um público com mais vocabulário e repertório. Foi um desafio encontrar fontes adequadas aos alunos, de forma que, muitas vezes os professores, adaptavam materiais ou mediavam de perto as pesquisas feitas. Ademais, os alunos tendiam a apenas copiar as informações encontradas, sem entendê-las, cabendo aos docentes questionar os registros e pedir que fossem feitos nas palavras dos estudantes. Ficou evidente que o processo de investigação deve ser um objeto de ensino e aprendizagem. Só assim os alunos podem compreender o método científico e utilizá-lo, paulatinamente, de maneira autônoma.

Ainda como resultado, aponta-se que os professores de Matemática e Ciências da Natureza tiveram maior facilidade em utilizar o método de investigação proposto. Em Linguagens e Ciências Humanas, a problematização e sistematização foi possível, mas houve desafios no processo de pesquisa em si, talvez porque não ficou claro para os alunos como seriam testadas as hipóteses – que pareciam mais verificáveis em problemas relacionados a fenômenos naturais (e não tanto os sociais). Isso demonstra a necessidade de mais reflexão e formação de professores quanto à pesquisa nas demais áreas do conhecimento. Embora haja, por parte da equipe, a negação do estereótipo de que a ciência se limita às áreas duras, ainda não havia uma ideia consolidada de como desenvolver o método científico nas ciências humanas.

Apesar dos desafios no campo da investigação, pode-se afirmar que foi possível, no currículo proposto, vivenciar a pesquisa na escola, a glo-

balização psicológica do conhecimento, a aprendizagem significativa e a avaliação processual e formativa. Assim, espera-se que esse relato, com seus acertos e erros, inspire práticas emancipadoras em outros espaços escolares.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

GOWIN, D. **Educating**, 2nd ed. Ithaca, N.I: Cornell University Press, 1990.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ática; 1997.

HERNANDEZ, F. VENTURA, M. **Organização de currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ArtMED, 1998.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem: visão geral. In: **Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo**, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP. 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

SILVA, J.F. **Avaliação na Perspectiva Formativa-Reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

VALADARES, J. A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. **Aprendizagem Significativa em Revista**/Meaningful Learning Review – V1(1), pp. 36-57, 2011. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2025.

VALENTE, J. A. BARANAUSKAS, M. C. C. MARTINS, M. C(orgs). **ABInv** - Aprendizagem Baseada em Investigação. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2014.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.018

CURRÍCULOS DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO: FORMAÇÃO HUMANIZADORA OU INSTRUMENTALIZAR PARA COMPETIR?

Francisco Paulo do Nascimento¹

RESUMO

Este estudo objetiva estimular a investigação da existência, nos cursos superiores de administração de empresas, de objetivos e conteúdos axiológicos capazes de permitir equilíbrio entre pressupostos de cooperação e atributos de competição visando à preparação pessoal e profissional dos futuros administradores de empresas para atender aos desafios de uma formação integral de gestores. Trata-se de um trabalho propedêutico, de caráter teórico-metodológico tipificado como qualitativista na abordagem metodológica, exploratórios quanto aos objetivos e de revisão bibliográfica quanto aos procedimentos de pesquisa e análise de conteúdo como técnica. Os referenciais teóricos abrangeram autores nacionais e estrangeiros de obras sobre educação como fio condutor, e outros os temas associados, tais como direito e preparação para a paz; educação, subjetivismo e o mundo da gestão empresarial; complexidade; educação e trabalho no novo milênio; educação no meio empresarial; e currículo e educação. Com base nos aportes teóricos aduzidos, o estudo alenta pesquisadores do campo de educação, mais propriamente da teoria curricular, a averiguar se a dinâmica curricular contempla objetivos e conteúdos relevantes, baseados em fundamentos humanizadores, ou se esses objetivos e conteúdos privilegiam somente a instrumentalização de

1 Pós-doutorando. Doutor em educação pela UCB/DF. fpauloadm@gmail.com

discentes meramente em pressupostos de competitividade técnico-prática, em detrimento de fundamentos de cooperação e da humanização dos indivíduos.

Palavras-chave: Educação, currículo, complexidade.

INTRODUÇÃO

O contexto mundial deste século é fartamente marcado por transformações num jogo de tendências e contratendências que podem levar a novos paradigmas, envolvendo vários níveis e ritmos diversos de integração e de fragmentação, de instabilidade e de desagregação, para os quais os indivíduos precisam estar vigilantes.

Vivemos em uma época rica em mudanças, que marcam o fim de um período e início de outro, de quebra de paradigmas antigos e construção de novos, propícia ao exercício do aprender, desaprender e reaprender. Pensadores modernos da complexidade como Morin (2011, 2009, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2004, 1996, 1982), Laszlo (2008, 2001), Prigogine (1996), Elias (1994), Capra (2007, 1980), Besnier (1996) e educadores como Assmann (2007), Carneiro (2001), Casassus (2009) e Freire (1979, 1983, 1996, 2001, 2005) convidam à descoberta de outras formas de ver o mundo, à busca de elevação da consciência, de melhor convivência com os outros e com o planeta e de saídas do labirinto em que se encontra a humanidade. Essas reflexões conduzem, conseqüentemente ou para tanto, ao repensar do processo educacional.

Desenvolver a capacidade de lançar olhares diferentes sobre a realidade construída permitirá ao homem duvidar do que existe, enxergar novas e infindáveis possibilidades de mudança de verdades tecidas, quase sempre, por pensamentos lineares que desenham o mundo sob a estruturação de paradigmas econômicos e sociais determinísticos e fragmentários, segundo pensa Capra (1980, 2007).

Conforme cita Guimarães (2005), a promoção da paz e dos direitos humanos, como outros anseios da humanidade, são problemas “que dizem respeito à comunidade humana como um todo, independentemente de suas tradições culturais específicas”. Para o autor, essa promoção exige ações sinérgicas conjuntas e clama por assunção de responsabilidade solidária universal, descabendo, vivamente, “qualquer posição de indiferença, fuga, resignação ou submissão” (2005, p. 18).

Para Laszlo (2008), entramos no despertar do espírito humano empurrados por um mundo de sofrimento e limitações, de configurações sombrias para o futuro, o que impõe indagações sobre o significado do fazer do homem e acerca da futuridade da sua atuação e para onde, com sua ação, os indivíduos encaminham a humanidade. Em linha idêntica, enquanto Russel (1995) faz referência a uma “catástrofe coletiva” e clama por grandes mudanças fundamentais, Morin (2008a) sistematiza um conjunto de reflexões para o repensar da educação. Esse autor descortina sete saberes considerados eixos fundamentais para guiar as ações educacionais e para os quais convida à contemplação: a) a cegueira do conhecimento; b) os princípios do conhecimento pertinente; c) o ensino da condição humana; d) a identidade terrena; e) o enfrentamento das incertezas; f) a compreensão do gênero humano; e g) a ética do gênero humano.

Na análise sobre os fundamentos perdidos e essenciais da humanidade, Morin (2004) cita que o mundo se encontra na pré-história do espírito humano, convivendo, simultaneamente, com excedentes de produção e fome, com doenças e avanços tecnológicos nunca vistos, com oportunidades de proteger e com catástrofes ecológicas, demográficas e sociais. Diante desse cenário, o autor concita o homem a se perguntar o que deve saber e deve fazer, assim como o que lhe é permitido esperar diante do que faz.

Ao aduzir essas perguntas, Morin (2004) afirma que o homem estaria, de certo modo, se dispondo a afrontar os problemas que lhe afligem, despertando a esperança e, naturalmente, engendrando um projeto de mudança, que se iniciaria pela resposta à pergunta “o que o homem deve saber” para reverter o quadro que, há muito, se encaminha a maior e indesejável desconforto da humanidade? Desestabilizar os paradigmas vigentes, abrir os sistemas e elaborar novas equações são próprios do mundo da ciência, acredita o autor, pois duvidar das certezas e verdades contribui para construção de conhecimento novo e para o advento de outras formas de pensar e de agir. Esta linha de duvidar do que existe não

é nova, pois Ribeiro (1986) aludia, àquela época, à necessidade de transformações radicais frente, dentre outras mazelas, ao caráter catastrófico do sistema produtivo de então, notoriamente voltado, em excesso, para a competição desenfreada e muito menos para o espírito humanitário cooperativo.

Não se olvida de que o sistema produtivo moderno tem como ideia central a competição que, quando saudável, é mola propulsora do progresso de organizações e nações, induz à inventividade, à inovação, à economia de recursos, ao aumento da produtividade e da produção. Em tese, favoreceria ao bem-estar da sociedade, à descoberta de novas formas de produzir e de distribuir bens e serviços, enfim, tornaria mais efetiva a ação humana nas organizações.

No rastro da necessidade de aumento de produtividade, modificaram-se as relações e padrões de produção, impuseram-se às nações e suas instituições adequação de formas de aprendizagem e preparação para competitividade acirrada, que é caudatária da globalização da economia. A ordem econômica e a produtividade passaram a ser, assim, orientadores de novas mudanças, novos objetivos e conteúdos curriculares e de novos saberes. Eis a escola reproduzindo essa nova ordem, gerando, como afirma Mészáros (2008), uma suposta superior elite meritocrática, tecnocrática e empresarial.

A despeito disso, atualmente em especial, a débâcle se insinua geral, em todos os continentes, em todos os ramos das atividades que visam somente lucro, iniciada e com mais intensidade em país onde há profusão de literatura sobre gestão e competitividade.

Os modelos apresentados como panaceia para os problemas técnicos, mercadológicos e de competitividade das organizações não foram capazes de evitar quebra de empresas e crises que vitimam a todos, talvez porque formulados à sombra da ignorância do funcionamento do mundo tal como concebido por seus autores, e não tal como ele se reproduz na realidade.

Este artigo é etapa preliminar de um estudo de doutoramento cujo objetivo foi investigar a existência de conteúdos e objetivos axiológicos, nos cursos de administração, que permitam equilíbrio entre cooperação e competição, visando preparação pessoal e profissional dos administradores para atender aos desafios de uma formação integral desses profissionais.

Neste texto, abordam-se a duas etapas do estudo, que são a introdução e as justificativas para o estudo, com um corte voluntarista do pesquisador, quiçá alentado, com abordagens qualitativistas e procedimento bibliográfico de pesquisa.

A tese de doutorado engloba diversidade de temas como educação como direito e preparação para a paz; educação, subjetivismo e o mundo da gestão empresarial; complexidade; educação e trabalho no novo milênio; a educação no meio empresarial e currículo.

Por isso, se afigurou prudente apresentar, neste espaço, somente parte do estudo, visto que eventual apresentação de todos os resultados da pesquisa, acompanhados de discussão e considerações finais, poderia aligeirar as abordagens básicas e provocar eventual decalagem entre os achados da pesquisa, análises e conclusões, ensejando redução de compreensão da totalidade do estudo.

METODOLOGIA

Uma revisão de literatura com essas características permitirá ao pesquisador lançar luzes sobre o que investiga por meio de relatos da interpretação e compreensão da linguagem empregada na produção social do campo em estudo. Com isso, procurou-se manter e fundar uma verdade estável, até que mude, gerada, afirmada e cultivada no diálogo entre os autores consultados (Nascimento; Sousa, 2015, p. 315). Teve caráter hermenêutico, buscando revelar o que pretenderam dizer os autores, bem como aclarar os enunciados e facilitar entendimentos que possam ser emprestados ao que se pretendeu dizer.

Portanto, é um estudo propedêutico e científico já nessa etapa, que recorre à literatura para apontar os consensos e as divergências sobre o equilíbrio entre paradigmas da cooperação e da competição em currículos. A pesquisa bibliográfica é um trabalho de natureza exploratória, que propicia bases teóricas ao pesquisador para auxiliar no exercício reflexivo e crítico sobre o tema em estudo, conforme leciona Gil (1991). Na esteira do dizer de Nascimento e Sousa (2015), como base teórica do estudo, foi leitura seletiva, analítica e interpretativa da literatura respectiva, servindo em primeiro momento, para aguçar a curiosidade do pesquisador e despertar inquietações sobre o tema a ser estudado.

A par de ambientar teoricamente a evocação do problema de pesquisa e alguma incompletude a indagações e respectivas respostas, na linha exposta por Crhis Hart (1988), a pesquisa bibliográfica reflete conjunto de pensamentos sobre o objetivo investigado, prioriza obras recentes; e, na medida do possível, busca abstenção de juízos apressados e ideológicos, respeitando as ideias dos escritores originais mediante moderação nas análises.

Oportuno citar que pesquisa, a ser apresentada em outro estudo, trata de teoria curricular, em uma abordagem qualitativa, que contou com questionários e entrevistas envolvendo alunos e professores de cursos de administração, gestores e empregados de algumas empresas, pesquisa documental e bibliográfica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A sociedade exige que o processo educacional seja consentâneo com os desafios dos tempos atuais, com destaque para os aspectos humanizadores do novo milênio. Nesse diapasão, são flagrantes as preocupações e as incertezas quanto ao desenvolvimento, pelas instituições de ensino, de um processo educacional capaz de estabelecer equilíbrio entre a consciência e a ciência, ou seja, entre a razão e a emoção, apto a, simul-

taneamente, qualificar o indivíduo para o trabalho e prepará-lo para a cidadania.

Para tal equilíbrio, a educação deve laborar para a emancipação intelectual, para o desenvolvimento profissional e para o burilamento emocional e moral dos indivíduos, num processo de formação integral que melhor atenda à complexidade do ser humano e da sociedade contemporânea, caracterizada, também, pelo dinamismo e pelas incertezas.

Ademais de preparar para o trabalho, inquieta a urgência e a primazia do alento para a educação desenvolver no indivíduo a capacidade de conviver em harmonia com o outro e com a natureza, em franco processo interativo. Uma educação que considere, precipuamente, por meio do desenvolvimento humano, a inteireza do ser e a coesão social, a par de preparar pessoas para o mundo do trabalho.

Estas dimensões – capacitação para o trabalho e para a formação humana, se constituem requisitos fundamentais em cursos de preparação de administradores, exigindo o equilíbrio dessas dimensões na elaboração de objetivos, na seleção e na organização de conteúdos curriculares.

Nesse passo, não se tem certeza sobre a importância que alunos, professores e diretores de instituições de ensino emprestam a conteúdos de aspectos axiológicos a serem desenvolvidos nos currículos dos cursos de administração. Não se tem certeza, também, se estes currículos carregam, de forma direta ou transversal, objetivos e conteúdos valiosos sob o ponto de vista de valores. Igualmente, dado o ambiente de competição acirrada trazido e nutrido pelos novos tempos, inexistente certeza sobre o apreço, entre dirigentes e trabalhadores, pela prática de valores no exercício da gestão empresarial.

Se, por um lado, a sociedade em geral privilegia excessivamente a competitividade em desfavor da cooperação, por outro, esta mesma sociedade, por meio de reflexões e pensamentos de estudiosos, demonstra a importância do resgate da dimensão humana nos processos educacionais para formação integral do indivíduo.

Dentre os autores que tratam da complexidade e da necessidade de resgate da dimensão humana nos processos educacionais, é possível destacar: Touraine (1992), quando alude à interação entre sujeito e razão; Morin (2001, 2008a e 2008b), que alerta para os perigos da ciência sem a consciência, enfatiza a complexidade das relações com o todo e repete o que perguntou Karl Max – “mas quem educa os educadores?”; Prigogine (1996), Laszlo (2008) e Besnier (1996) realçam os valores humanos como pilares de sustentação para guiar a ação dos indivíduos; Albala-Bertrand (1999) cita a necessidade de vínculo entre os ideais educacionais e as exigências práticas do mundo do trabalho; Assmann (2007), tratando do reencantamento da educação, alude à “pedagogia da complexidade”; Ken Wilber (2006) se opõe ao processo de materialização em detrimento da humanização ao tratar do desastre da modernidade conhecido como “terra plana”, desenvolvido por um processo de materialização, racionalização e mecanização do universo, do indivíduo e da sociedade; Freire (1979) enfatiza os fundamentos humanizadores da educação e sua capacidade libertadora, bem como a necessidade de permanente atitude crítica; em linha idêntica, Casassus (2009), indaga se a educação labora para a construção de uma consciência verdadeira.

Assomam-se preocupações com a possibilidade de a dinâmica curricular contemplar objetivos e conteúdos relevantes, baseados em fundamentos humanizadores, ou se esses objetivos e conteúdos têm em vista apenas a preparação de estudantes calcados meramente em pressupostos de competitividade técnico-prática, em detrimento de fundamentos de cooperação.

Talvez seja apropriado duvidar das certezas ditadas pelas escolas de administração e pelas empresas seguidoras, hoje comandadas por gestores rodeados de números e mandantes, em sua maioria tecnocratas e econocratas ancorados, quase sempre, em saberes parcelados, dominados por pensamentos determinísticos e fragmentários. Esses atores, não raro, consideram o que lhes rodeia só quando vislumbram crescimento e lucros. São organizações de especialistas em pequenas coisas, voltados

para o desempenho individual e sucesso empresarial, com as devidas ressalvas, claro. Para Debord (1997), são profissionais midiático-estatais e privados, que servem a um senhor e por isso dotados de baixo poder de autorreflexão, aos quais recorrem outros profissionais que perderam autonomia reflexiva de voltar as consciências para analisar o que fazem e para que fazem.

Os detentores de saberes fragmentados, ou seja, treinados para fazer algo isoladamente da contextualização, talvez sejam profissionais que não reconhecem sua relação de pessoa singular com a pluralidade, conforme afirma Elias (1994), em *Sociedade dos Indivíduos*. Esses sujeitos operam como se fossem entes isolados, que se bastam, sem correlação com o todo. Essa característica não agregadora das coisas do mundo e o apreço pelo estanqueísmo podem conduzir ao absolutismo, ao domínio total sem os freios da prudência e desnutridos de contemplação das ameaças de que trata Chomsky (2004).

Seriam saberes eminentemente universitários, baseados em verdades “definitivas” transmitidas, quiçá, sem cuidados com o contexto e com aspectos globais, mas que, talvez, não passem de histórias prováveis para o tempo e espaço em que se situam? Seriam construídos e desdobrados sob os auspícios da prevalência da técnica somente, da competitividade excessiva e excludente, das grandes administrações burocratizadas e tecnocratizadas citadas por Morin (2011)? Constituiriam saberes eivados de modelos e técnicas, desprovidos de valores, gerando lucro econômico e pobreza social a que se refere Morin (2008)? Esses saberes estariam afetados por eventual deficiência de identidade docente de professores ensejada pelos conflitos próprios da modernidade lembrados por Giddens (1991, 2002)?

É este corte científico e tecnicista de gestão que parece presidir a ação docente na preparação de estudantes de administração, que talvez inobserva a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, despreza ou desconhece as conexões das partes com o todo. E o que fazem os professores? Não seriam, os mestres, os responsáveis pela seleção de objetivos

e conteúdos curriculares valiosos, pela mediação e construção de conhecimentos relevantes para o indivíduo e para a sociedade, pela arquitetura do futuro? Não seriam os docentes, por dever de ofício, encarregados de lançar luzes de indicação de novos caminhos para, de um lado, preparar pessoas para o trabalho e, de outro, despertar e avivar a vocação fraterna dos indivíduos mediante a reforma do pensamento?

É fato que a educação superior nas ciências gerenciais é conduzida pela nova ordem globalizante, ensejadora de transformações que afetam o mundo, alteram as relações de poder, econômicas e culturais. Mais que colaborar para a redução de desigualdades, essa nova ordem alargou diferenças de desenvolvimento entre povos, criou fossos econômicos e sociais, podendo trazer a reboque a redução de oportunidades de educação. E o que é inquietante, é que a ordem assim estabelecida tende a ser agasalhada pelas instituições de ensino, pois, conforme leciona Gomes (2005, p. 104), a escola “contribui para a construção do consenso social e da continuidade”

Nesse ponto, importa indagar se o conhecimento científico de administração de empresas, por si só, é capaz de dar cabo da gestão de organizações, dissociado de questões epistemológicas, filosóficas e éticas. Cabível indagar, ainda, se as intenções educacionais, cujos veículos principais são os currículos, têm em vista a preparação do homem para competir a qualquer custo ou para cooperar, isto é, se os objetivos e conteúdos curriculares refletem primazia de aspectos fragmentários, utilitários, técnico-práticos instrumentalizadores para o sucesso pessoal ou empresarial, ou se são baseados em valores humanos validados pela comunidade planetária.

O que se impõe pretender, considerando que a educação deve envolver as dimensões técnico-científica e humanística, é uma formação que envolva ambas as dimensões, sem deixar de lado os objetivos e conteúdos que preparam indivíduos para o trabalho, mas também incluir as questões axiológicas da educação.

Segundo Russel (1982, p. 155), “precisamos de uma visão de mundo, de uma visão holística, não exploradora, ecologicamente coerente, pacífica, humanitária, cooperativa, global e com considerações de longo prazo”. Nessa linha, o autor prega mudanças na nossa forma de viver, “no modo como nos relacionamos; com nossos corpos e com aquilo que nos cerca; mudança em nossas necessidades; mudanças naquilo que exigimos dos demais e do planeta; e mudança em nossas maneiras de perceber, conhecer e apreciar o mundo”.

Ainda de acordo com Russel (1982), impõe-se a busca de um quadro mental com imagens positivas para influenciar atitudes e comportamentos individuais, no que é acompanhado por Araújo (2007, p. 33) quando preconiza que “romper com o determinismo em nosso pensamento, com a certeza do que queremos ter no futuro, permite ver o mundo de forma diferente”.

Afigura-se apropriado, pois, de acordo com diversas correntes de pensamentos do campo da educação e da complexidade, enfocar a necessidade de inclusão de objetivos e conteúdos axiológicos como forma de contribuir para a formação de administradores que conciliem competitividade e cooperação e favoreçam a ambientes de melhor convivência entre as pessoas, as sociedades, as nações e o planeta.

A construção da paz mundial é um empreendimento humano complexo, talvez possível, mas inacabável, de responsabilidade mais dos que hoje habitam um mundo que é cercado de complexidade e de incertezas, e menos dos que virão. Assim, os indivíduos que compartilham o planeta precisam ter coragem de averiguar as verdades e certezas construídas ao arrimo de paradigmas ultrapassados, de afrontar pressupostos e de pensar em novas formas de viver pois, conforme depreende-se da leitura de Capra (1980, 2007), buscar solução para problemas com pensamentos idênticos ao que lhes geraram talvez não seja profícuo. Abrir as mentes é preciso, pois a desordem prospera em sistema fechado e tido como pronto e acabado.

É oportuno investigar o apreço que as instituições de ensino superior e seus atores nutrem por objetivos e conteúdos curriculares que contemplam aspectos axiológicos para, a partir da investigação, saber se o desencanto com os rumos da comunidade planetária padece de solução de continuidade ou se há abertura que permita o vislumbre de perspectivas, via educação, para a construção de um mundo mais solidário.

Talvez igualmente importante seja identificar aspectos predominantes nas empresas: se tendentes à primazia da competitividade exacerbada ou se acolhem valores humanitários e com eles convivem. É que o papel das organizações se apresenta relevante à formação da cultura do indivíduo, pois, no dizer de Pagés et al (1987), as organizações exercem domínio sobre os indivíduos, sobre a sociedade e sobre as nações. Para esses autores, as organizações têm forte poder de influenciar culturas e modos de viver e seriam, por isso, em razoável medida, atores sociais responsáveis pela agonia do sistema, pela realidade e pela era da violência doce. Essas organizações são compostas, em boa escala, de administradores.

Uma vertente de relevância social para justificar o estudo seria a necessidade de conhecer os valores predominantes nos ambientes acadêmicos e empresariais. Este conhecimento propiciaria uma reflexão sobre a urgência de mudanças da rota em que o mundo se encontra, via educação, em especial dos profissionais de administração – eis que são os responsáveis por organizações do setor privado, setor público e terceiro setor, ou seja, cuidarão de atender demandas da humanidade presente e futura.

Por outro prisma, as descobertas da pesquisa poderão ser acrescidas ao conhecimento já construído sobre inclusão de aspectos axiológicos em objetivos e conteúdos curriculares de cursos de administração. A ausência ou presença desses objetivos e conteúdos podem desfavorecer ou contribuir, respectivamente, para formação humanitária dos administradores e, por via de consequência, influenciar nos valores empresariais.

Por isso, afigura-se interessante identificar em que medida alunos de cursos de administração dialogam sobre valores, seja na arena escolar

como um todo, seja na sala de aula, sobre a necessidade de alterar paradigmas da profissão. E se essa alteração implica mudanças dos objetivos e conteúdos sob a égide das bases fundamentais para elaboração de currículos.

O repensar da educação talvez constitua um exercício de ética do gênero humano, o que requer apreciação de aspectos axiológicos a que se obrigam educadores e educandos dos diversos níveis escolares e cursos. E não poderia ser diferente com professores e alunos dos cursos de administração.

Sensações éticas e análises morais (Dilthey, 1994) não seriam atributos humanos, que cada indivíduo constrói, desenvolve e carrega consigo? E não são estes indivíduos, os administradores inclusive, que compõem e moldam o tecido social? Resultando este tecido dos diversos vetores individuais e coletivos, não é demasiado admitir que o vácuo ético nas relações entre profissionais, organizações, fornecedores e consumidores tem forte correlação com a fragilidade da ética pessoal. Esta, hoje, é bem caracterizada pelo excessivo interesse do indivíduo por si próprio, pelo individualismo exacerbado, pelo narcisismo desmedido e pelo frágil sentido de solidariedade.

Com efeito, se as organizações são dirigidas por pessoas que assimilam não-virtudes, e se estas pessoas moldam as crenças das organizações, à medida que o homem despreza valores humanos, as empresas tendem a fazer o mesmo e a resvalar na moral e, às vezes, a abandonar a ética.

Do ponto de vista individual, em linha defendida por Motomura (1995), os administradores devem primar pelo resgate e pelo fortalecimento de valores como cooperação, oportunidades de desenvolvimento mútuo, confiança no futuro, respeito humano, honestidade, desprendimento, dedicação e humildade. Seria um caminho para alterar modelos mentais de executivos e trabalhadores de entidades privadas e públicas cuja escala de valores, atualmente, é baseada excessivamente em expansão, competição, quantidade produzida e dominação. A despeito desse conjunto de valores, hoje, cada vez mais, os modernos modelos de gestão

tendem a valorizar o sentido da complexidade, da cooperação, da qualidade, da parceria e da autoestima individual e coletiva.

Lucca (2008), executivo de uma grande organização nacional, quando deixou de ser diretor e passou a presidente da empresa, assim se apresentou aos seus líderes: “você já me conhecem bem, como diretor, e agora, que estou assumindo a presidência, quero que saibam que vou atuar dentro da filosofia cristã.” E listou os princípios que guiariam sua gestão: “Creio nos princípios da harmonia, da solidariedade, do respeito mútuo, da confiança, da honestidade, da ética e da disciplina” E complementou: “a justiça será sempre valorizada, todos trabalhem e sejam iguais na busca do bem comum” (Lucca, 2008, p. 23). Decerto, é um pensamento peculiar, todavia moderno, elogioso, desejável e vocacionado para o sucesso.

Seria possível reformar o ensino em administração, incluindo objetivos e conteúdos curriculares sobre valores, visando preparar profissionais que, dada a amplitude de ação, poderiam ajustar crenças e atitudes e eliminar disfunções individuais e empresariais? Em vez de formar indivíduos para administrar empresas voltadas à competitividade e ao lucro a qualquer custo, impõem-se conteúdos e intenções educacionais que levem os futuros profissionais (o estudante) a, além de bem desincumbir-se de suas funções objetivando melhoria de sua empregabilidade e o progresso de sua empresa, educar-se para cooperar e colaborar para uma vida comunitária saudável.

Nessa linha de busca de resgate de valores individuais – que mudam os valores empresariais, seria interessante para a vida de todos que a educação objetivasse formação de administradores para trocas de referenciais, dentre as quais: do trabalho movido pela motivação extrínseca e por objetivos definidos por outras pessoas, pelo trabalho permeado pelo prazer de fazer e por motivação intrínseca; da prevalência absoluta dos interesses dos acionistas, pelo privilégio, compartilhado, dos trabalhadores, dos clientes, dos acionistas e de outros agentes do presente e do futuro.

Inscrevem-se ainda outras trocas de valores, não menos importantes, como a mudança da ideia do lucro pelo lucro, pela ideia da qualidade de vida do ser humano; do apego excessivo à competitividade ensejadora da relação “perde-ganha”, que ao fim é um jogo de soma igual a zero, pela cooperação do “ganha-ganha” (Nalebuff; Branderburger, 1996); do apego à crença no imediatismo e na luta pela mera sobrevivência, pela consciência da continuidade e do viver pleno; da redução da busca dos resultados exclusivamente numéricos e materiais, pelo respeito a evolução do nível de consciência individual, grupal e global, conforme pensa Motomura (1995).

Seriam trocas que, enfim, primariam pela adoção de paradigmas que tendam a encadear fatos e fenômenos como engrenagens vivas e com possibilidades múltiplas e evolutivas, em vez de considerar eventos como relações meramente lineares de causa-efeito, estanques.

Esse transformar de pensamento, trocando “não-valores” por “virtudes organizacionais” pode fazer aflorar maestrias pessoais, em que as aspirações e os sonhos pessoais despertam e potencializam a capacidade criativa de cada indivíduo; labora para a transparência das formas de pensar, conferindo profundidade e verdade nos diálogos e nos relacionamentos entre as pessoas e os grupos.

Essas virtudes podem, ainda, favorecer à aprendizagem coletiva, estimular a inteligência de todos para o bem, a ajuda mútua e a evolução em conjunto; bem como facilitar o compartilhamento de visões, ensinando aspirações grupais e sonhos coletivos em que todos, irmanados e em cooperação, possam alcançar níveis de vida saudável e produtividade satisfatória. Pode, enfim, dar significado ao trabalho de cada pessoa e colaborar para o desenvolvimento sustentado das organizações e, por consequência, da sociedade, em função do alcance de suas ações e da futuridade auspiciosa a que são induzidas.

Esse processo educacional deve alcançar o desenvolvimento da visão ecológica, aí incluídas todas as coisas e seres do céu, da terra e do mar. Nessa linha, impõe-se uma visão que considere o universo como um sis-

tema vivo composto por infindáveis outros sistemas, formado por redes de relacionamentos, em vez de se imaginá-lo um sistema mecânico, formado por blocos separados de construção.

Educar o administrador para trocar a vida social resumida em uma luta competitiva pela simples existência, por uma vida social comunitária e cooperativa dentro de um todo interdependente e colaborativo. Mudar a ideia de que o trabalhador seja mera máquina biológica composta por partes fragmentadas, pela noção de que ele constitui um sistema integrado que forma um todo inseparável; alterar a ênfase nas partes separadas, nos objetos, nas estruturas, nas hierarquias, pela atenção ao todo integrado, às pessoas nas suas singularidades, aos relacionamentos, aos processos, às redes, à interdependência (Motomura, 1995).

Educar para abandonar o pensamento exclusivamente cartesiano, fragmentário, racional, calcado em relações de causa e efeito, reducionista, pelo pensamento baseado na abordagem da complexidade, a que aludem, entre outros, Morin (1982, 1996, 2008a, 2008b, 2008c, 2011), Laszlo (2001, 2008), Nicolescu (2002), Capra (2007), Assmann (2007), Wilber (2006), que considere o pensar intuitivo e não somente o linear; permutar a crença no progresso material ilimitado a ser obtido pelo crescimento econômico e tecnológico, pelo apreço ao desenvolvimento sustentável e amplo a ser alcançado por legítimo e intenso alento das capacidades humanas e uso parcimonioso dos recursos naturais.

O processo de aprender, desaprender e reaprender a elaborar currículos valiosos para a humanidade pode fazer do administrador o protagonista de seu destino e mentor de suas organizações, fortalecer o senso ético e ecológico (Moraes, 2010); robustecer o significado do trabalho e glorificar a existência das pessoas como laborativas. Pode, também, cooperar para o revigoramento do tecido social e para seu polimento moral, conferir utilidade e crescimento sustentado às organizações, reconhecendo-lhes razão de ser e responsabilidade social. Talvez possa, ainda, ensejar harmonia e solidariedade entre os indivíduos, a coletividade, as organizações e a natureza, além de reduzir a nebulosidade sobre o futuro da humanidade.

Se a humanidade padece de inúmeras mazelas e seu futuro é sombrio, como dizem Morin (2004), Laszlo (2008) e Russel (1982), mudem-se as formas de agir das organizações, que são instâncias dedicadas à satisfação das necessidades da humanidade e formadoras de culturas, que carregam desdobramentos de caráter econômico, político, ideológico e psicológico sobre os indivíduos e a coletividade planetária.

Como construções humanas que são as organizações, pois formadas por pessoas que lhe dão vida e alma, a responsabilidade e a liberdade para a ação das empresas residiriam nos indivíduos que lhe moldam, em larga medida nos seus mandatários, isto é, em seus administradores.

O ente jurídico – a organização – é inerte, enquanto os seres humanos, em especial os administradores, são molas propulsoras de seus valores, comportamentos e atitudes, lhe movem, aceleram ou param, estabelecem limites de prudência, determinam rumos e dão um viés responsável ou negligente de atuar para as comunidades próximas e distantes, do presente e do futuro.

Natural, pois, a formação de profissionais de administração de empresas que adotem como dever de ofício a busca sincera do equilíbrio entre o interesse social, econômico e ambiental. Cabível, para tanto e como pré-requisito, alterar o que é ensinado aos administradores via nova dinâmica curricular consentânea com os anseios humanizadores do novo milênio.

Não se olvida de que o empreendimento científico proposto possa vir a enfrentar sentimentos coletivos contrários adensados, a petrificarem-se, pois, no dizer de Durkeim, “é em ideias e em sentimentos deste gênero que repousam as práticas educativas”, pois, continua o pensador, essas práticas “têm um caráter essencial: resultam sempre da ação exercida por uma geração sobre a geração seguinte, com vistas a adaptá-la ao meio social no que é chamada a viver” (2007, p. 75).

Como lido em outros autores, esse meio já não é o desejado pela maioria da humanidade, o que impõe o despertar de novos anseios e jornadas intelectuais à busca de mudança, conquanto, parece-nos, seremos

todos chamados a construir outro mundo diferente do que se avizinha, e nele viver.

Talvez o empreendimento acadêmico proposto possa ser considerado mero voluntarismo ou empiria universitária. Quiçá possa, também, adensar os clamores por mudança testemunhados pelos muitos reportes teóricos aduzidos no estudo, constituindo um alento para novos tempos. A tentativa de provocar mudanças não deverá ser vista como uma empreitada semelhante ao trabalho de Sísifo, (Personagem mitológico condenado a, eternamente, rolar uma grande pedra até o cume de uma montanha. Quando ele estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida), mas como um contributo à busca de mudança. É certo que a nova ordem cogitada será vetor de resistência. Porém, tanto se põe água limpa em balde com água turva, que ao longo de um tempo, com a perseverança, a água do balde tornar-se-á limpa.

No dizer de Einstein (1981, p. 86), no âmbito da cooperação intelectual faz-se necessária e oportuna “uma propedêutica dos espíritos”. Cita o pensador que “é necessário, pois, que despertemos nos homens um sentimento de solidariedade que não se detém nas fronteiras, como se faz até agora”. Até porque, conforme lido em Capra (2007, p. 170), independentemente dos limites geográficos, “todos os sistemas vivos são redes de componentes menores, e a teia da vida como um todo é uma estrutura em muitas camadas de sistemas vivos aninhados dentro de outros sistemas vivos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oportuna, pois, investigação da dinâmica dos currículos dos cursos de administração, com base nos seus objetivos e nas suas implicações, atores e aspectos que lhes cercam, para sabê-la se adequada a novos tempos, isto é, baseada em valores humanos compartilhados pela sociedade

global, aceitos pela natureza, ou se calcado em mera preparação instrumental do indivíduo para competir.

Os conteúdos curriculares devem contemplar equilíbrio entre suas duas principais dimensões - capacitação para o trabalho e formação humana, que configuram os requisitos fundamentais em cursos de preparação de administradores, exigindo adequado dimensionamento dessas dimensões na elaboração de objetivos, na seleção e na organização desses conteúdos.

Outra linha de pesquisa que pode suscitar o presente trabalho é a averiguação quanto à importância que dirigentes de instituição de ensino, alunos e professores conferem a disciplinas e a conteúdos de aspectos axiológicos constantes dos currículos dos cursos de administração. No mesmo passo, talvez seja oportuno pesquisar em que medida os currículos apresentam objetivos e conteúdos valiosos sob o ponto de vista de valores. Não seria demasiado sugerir estudo sobre o apreço a valores, por parte de dirigentes e trabalhadores, na gestão empresarial, dado que o atual ambiente de competição acirrada pode exigir adaptação dos modelos de gestão aos novos tempos.

Para além da dinâmica curricular, se afiguram oportunas análises dos projetos pedagógicos dos cursos, bem como observações e avaliações do fazer docente, para saber se o que se faz na arena escolar – a sala de aula, é condizente com os projetos e currículos, o que alcançaria aspectos atinentes à autonomia e identidade dos professores e à profissionalidade docente.

Assim, os referenciais teóricos aduzidos convidam à contemplação da possibilidade de os currículos de cursos de administração propiciarem aos estudantes a necessária formação humanizadora, ou se estão voltados meramente para instrumentalizar discentes para o mundo da competição.

REFERÊNCIAS

ALBALA-BERTRAND, L. (org.). **Cidadania e educação**: rumo a uma prática significativa. Campinas: Papirus; Brasília: Unesco, 1999.

ARAÚJO, Ulisses F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, Ulisses F.; PUIG, Josep M; ARANTES, Valéria A. (org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007, p. 17-64.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2007.

BESNIER, Jean-Michel. Um novo humanismo. In: MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 155-161.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2007.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1980.

CARNEIRO, Roberto. Aprender e educar no século XXI. In: **Fundamentos da educação e da aprendizagem**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: Unesco, Líber Livro, 2009.

CHOMSKY, Noam. **O império americano**: hegemonia ou sobrevivência. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DILTHEY, Wilhelm. **Sistema da ética**. São Paulo: Ícone, 1994.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa. Edições 70 LDA, 2007.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. (org.). Ana Maria Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991

GOMES, Cândido A. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. São Paulo: EPU, 2005.

GUIMARÃES, Marcelo R. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caxias do Sul/RS: Educs, 2005.

HART, Christopher. **Doing a literature review**. Releasing the social science research imagination. London: Sage Publications, 1988.

LASZLO, Erwin. **A ciência e o campo akáshico**: uma teoria integral de tudo. São Paulo: Cultrix, 2008.

LASZLO, Erwin. **Macrotransição**: o desafio para o terceiro milênio. São Paulo: Axis Mundi, Antakarana/Willis Harman House, 2001

LUCCA, Élcio A. de. **Gestão para um mundo melhor**: o empresário que criou um inovador modelo de gestão que concilia o sucesso das pessoas, da empresa e do país. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. In: MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, J. M. N. (org.) **Complexidade**

e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 175-205.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes:** complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Atakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Portugal: Editora Fayard, 1982.

MORIN, Edgar. Complexidade e liberdade. In: MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores:** para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 239-254.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX:** necrose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

MORIN, Edgar. **Em busca dos fundamentos perdidos.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

MORIN, Edgar. **O método 3:** o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **O método 5:** a humanidade da humanidade: Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, Edgar. Religar a ciência e os cidadãos. In: PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S. de; PETRAGLIA, Izabel (org.). **Ética, cultura e educação.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 47-54.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais:** o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

MOTOMURA, Oscar. **Coletânea o novo executivo.** São Paulo: Amana-Key, 1995.

NASCIMENTO, F. P. do. SOUSA, F. L. L. **Metodologia da pesquisa científica:** teoria e prática - como elaborar TCC. [https://books.google.com.br/books/about/Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática](https://books.google.com.br/books/about/Metodologia_da_pesquisa_cientifica:_teoria_e_prática).

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de (org.). **Educação e transdisciplinaridade, II**. Coordenação executiva do Cetrans. São Paulo: Triom, 2002. p. 45-71.

PAGÉS, Max; BONETTI, Michel; GAULEJAC, Vincent de; DESCENDRE, Daniel. **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas, 1987.

PRIGOGINE, Ilya. O reencantamento do mundo. In: MORIN, Edgar et al. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 229-237.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina**: a pátria grande. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1986.

RUSSELL, Peter. **O despertar da terra**: o cérebro global. São Paulo: Cultrix, 1995.

TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

WILBER, Ken. **A união da alma e dos sentidos**: integrando ciência e religião. São Paulo: Cultrix, 2006.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.019

ESCOLA DO BEM VIVER: UMA EXPERIÊNCIA DO CURRÍCULO PELA DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA PARAÍBA

Ana Paula Ferreira de Melo¹

RESUMO

O presente trabalho apresenta a concepção político-pedagógica e as práticas educativas da Escola Coletiva do Bem Viver, localizada em João Pessoa, que constrói seu currículo a partir das ideias de Paulo Freire, Célestin Freinet, bell hooks, Lélia Gonzalez, Ailton Krenak e Miguel Arroyo. A escola defende uma educação inclusiva, democrática e emancipatória, que articula teoria e prática na construção coletiva do conhecimento. Seu currículo é compreendido como ato político e social, estruturado pela diversidade, pela decolonialidade e pela integração entre corpo, natureza e cultura. As práticas pedagógicas incorporam temas transversais como antirracismo, feminismo, antiespecismo, soberania alimentar, povos originários, inclusão, diversidade religiosa, arte e trabalho. A metodologia da escola se baseia em projetos e na participação ativa das crianças, que escolhem os temas de estudo e produzem coletivamente os murais de linguagem e outras atividades interdisciplinares. A formação continuada da equipe, o diálogo com as famílias e o respeito às crianças neuroatípicas consolidam uma pedagogia do cuidado, da escuta e da autonomia. A alimentação, a ecologia e a ancestralidade também são pilares do currículo, orientando práticas sustentáveis, o veganismo popular e o compromisso ético com o planeta. Assim, o Bem Viver se constitui como

1 Graduada em pedagogia pela Universidade São Marcus, mestrado em Educação pela Universidade Paris 8 – Vincennes. anapaulaferreirademelo10@gmail.com

um espaço de resistência, esperança e reencantamento do mundo por meio da educação.

Palavras-chave: educação inclusiva; diversidade; Freinet; Freire; currículo.

INTRODUÇÃO

Esse texto é parte da ação e reflexão da prática educativa da Escola do Bem Viver, em João Pessoa, e das discussões sobre a estruturação do currículo a partir das ideias de Paulo Freire e Célestin Freinet. A escola precisa ter e fazer sentido na vida das crianças, assumindo como responsabilidade a construção de uma educação crítica, pensada para formar uma sociedade mais justa e igualitária. Afirmamos, com Paulo Freire, que a educação é política e, por isso, faz-se necessário explicitar as referências e as práticas que permeiam uma educação justa, criativa, curiosa e afirmativa. É nesse sentido que sublinhamos as pautas que fazem parte do currículo da escola, como o antiespecismo¹, o antirracismo, a pauta LGBTQIAP+, a soberania alimentar, as questões de gênero, o feminismo, a crise climática, a inclusão, a diversidade religiosa, a arte, a família e o trabalho.

No ambiente escolar, tratamos de temas transversais que fazem parte da proposta pedagógica da Escola do Bem Viver: diversidade sexual LGBTQIA+, feminismo, veganismo popular, povos originários, antirracismo, inclusão, diversidade religiosa, família e trabalho, distribuídos ao longo do ano letivo. Todos esses temas são abordados de forma séria e comprometida, com uma linguagem adequada à faixa etária de cada turma. A equipe tem organizado materiais diversos – como literatura infantil, produções audiovisuais e textos –, além de convidar pesquisadores e pesquisadoras que tratam desses temas para oferecer formações que contribuam continuamente com o fortalecimento do nosso trabalho pedagógico.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, fundamentada nos princípios da pesquisa participante e da pesquisa-ação. Essa escolha metodológica se justifica pela natureza coletiva e dialógica da Escola do Bem Viver, cuja prática educativa se constrói em constante diálogo entre teoria, prática e comunidade.

A investigação foi desenvolvida a partir das práticas pedagógicas, do acompanhamento de projetos educativos e da análise documental do projeto político-pedagógico da Escola do Bem Viver, dos registros de atividades e dos materiais produzidos pelas educadoras e as crianças. Além disso, foram realizadas as assembleias e as conversas informais em rodas de diálogo organizada pelas crianças e pela equipe, respeitando os princípios éticos da escuta sensível e da coautoria na produção do conhecimento.

O método se inspira nas concepções freireanas de educação libertadora, nas práticas cooperativas de Célestin Freinet e na pedagogia do cuidado e da escuta, conforme discutida por bell hooks. Assim, a metodologia não se limita a uma coleta de dados, mas constitui um processo formativo e reflexivo, em que pesquisador(a) e sujeitos da escola se reconhecem como coautores de um mesmo percurso educativo.

A análise dos dados foi conduzida por meio da interpretação crítica das narrativas, observações e registros escolares, buscando compreender como os princípios de diversidade, decolonialidade e Bem Viver se materializam nas práticas cotidianas. Esse processo analítico privilegiou a triangulação das informações e o diálogo com os referenciais teóricos, a fim de evidenciar as relações entre os fundamentos pedagógicos e as experiências vividas na escola.

INCLUSÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Discutir o tema da inclusão nos impele a romper com os paradigmas que sustentam a escola tradicional e a questionar os seus fundamentos educacionais. Inserida historicamente na estrutura do capital, a escola constituiu-se como instrumento de reprodução social, criando normas, padrões e modelos que atendem à funcionalidade do sistema capitalista. Tais padrões, contudo, desconsideram, de modo efetivamente inclusivo, a pluralidade das experiências humanas — sejam elas marcadas por

diferenças individuais, culturais, étnico-raciais, de classe social, gênero, orientação sexual ou perfis neurodivergentes.

Diante desse cenário, a Escola do Bem Viver assume uma postura contra-hegemônica, orientando suas práticas pela perspectiva de uma educação inclusiva, emancipatória e socialmente comprometida. Essa concepção se concretiza em ações efetivas, como a oferta de bolsas integrais (100%) destinadas a crianças negras e de baixa renda, compreendendo que não é possível discutir inclusão apenas em nível teórico — é necessário materializá-la no cotidiano escolar. A presença de crianças oriundas da periferia enriquece o ambiente educativo, ampliando as vozes, as vivências e as referências culturais que compõem a comunidade escolar. Dessa forma, a escola se consolida como um espaço real de diversidade, convivência e transformação social, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA COMO BASE CURRICULAR

A valorização das raízes afro-brasileiras e o antirracismo constituem princípios orientadores das práticas pedagógicas cotidianas. Esse trabalho é feito com toda a escola, através do mural de linguagem e do calendário escolar de forma integrada, promove o reconhecimento e o respeito às diferenças, bem como o fortalecimento da identidade e da autoestima das crianças negras e indígenas. Dentre as atividades desenvolvidas, destaca-se a confecção coletiva de um painel afro-brasileiro, com representações de mulheres e homens negros que são símbolos de resistência, de luta contra o racismo e de superação da escravidão.

A literatura afro-brasileira e os contos africanos são desenvolvidos durante o ano, conhecendo personagens e narrativas que ampliam o repertório cultural e histórico para além da perspectiva eurocêntrica. Resgatamos histórias como: Zumbi dos Palmares, Dandara, Carolina Maria de Jesus, Antonieta de Barros, Neusa Santos, entre outros. A ideia é trazer

para o centro da escola personagens que são importantes para a construção da educação antirracista.

Músicos e compositores locais são importantes nessa construção curricular nos aproximamos de artistas locais como Clara Potiguara, Escurinho, Luana Flores, representantes da comunidade Bem Viver organizam Sarau para que as nossas crianças possam realizar atividades poéticas com elementos da literatura e da música.

Essas práticas evidenciam que a inclusão, na Escola do Bem Viver, não é tratada como um tema isolado ou pontual, mas como um princípio estruturante da proposta pedagógica. Trata-se de um compromisso ético e político com a construção de uma educação voltada à equidade, ao reconhecimento da diferença e à superação das desigualdades históricas, sociais e raciais que atravessam a realidade brasileira.

As educadoras e os educadores também tornam presente a cultura afro-brasileira através da capoeira, da música e da arte local da cidade de João Pessoa -PB, a exemplo das atividades realizadas com o cantor e compositor Escurinho.

O CURRÍCULO COMO ATO POLÍTICO E SOCIAL

A construção do currículo da Escola do Bem Viver partiu de uma reflexão coletiva e profunda, iniciada durante o período da pandemia, quando a comunidade escolar se indagava: “Que escola queremos?”. Em 2022, o Brasil vivia um contexto de retrocessos nos direitos humanos, marcado pelo avanço do neofascismo e pelo enfraquecimento das políticas públicas. Diante desse cenário, tornou-se ainda mais necessário revisitar o pensamento de Paulo Freire, cuja obra sustenta o compromisso da escola com a educação como prática da liberdade.

Inspirados na máxima freireana de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, compreendemos que o currículo é um ato político e social, jamais neutro, e que deve ser orientado para a formação crítica, ética e transformadora das crianças. O currículo da escola foi elaborado

como um instrumento de ação e reflexão, para que o mundo fosse compreendido a partir das experiências e da palavra das crianças, e para que elas pudessem transformar a realidade, em oposição ao neoliberalismo, à exploração humana e à destruição ambiental, reafirmando o valor da vida, da ciência e do bem comum.

A educação crítica da infância, proposta pela Escola do Bem Viver, é construída de modo coletivo e participativo, com a presença ativa das famílias em reuniões, assembleias e eventos comunitários. Práticas como o mural de linguagem materializam esse compromisso, atuando não apenas como ferramenta de letramento e alfabetização, mas também como exercício de expressão política, de autoria e de escuta coletiva.

Com base nas reflexões de Paulo Freire, Célestin Freinet, bell hooks, Lélia Gonzalez, Maria Carolina de Jesus e Ailton Krenak, a escola entende que o aprendizado da leitura e da escrita deve estar intrinsecamente ligado à compreensão crítica da realidade. Por isso, o calendário curricular é organizado em torno de temas geradores que dialogam com a vida, com o território e com os desafios contemporâneos – permitindo que as crianças desenvolvam uma consciência social, ambiental e política desde cedo.

Na Escola Coletiva do Bem Viver, inclusão, currículo e prática pedagógica não são dimensões separadas, mas partes indissociáveis de um mesmo projeto de transformação social. A escola se afirma como um espaço de aprendizagem libertadora, onde a diversidade é vivida como riqueza e a educação é compreendida como um ato de resistência e esperança.

Em diálogo com Freire, Freinet, bell hooks, Lélia Gonzalez, Maria Carolina de Jesus e Ailton Krenak, a escola reafirma que ensinar é um ato político e que o currículo deve expressar o compromisso ético com a dignidade humana, com a justiça e com o bem viver coletivo. Dessa forma, a Escola do Bem Viver se consolida como um território de afeto, diálogo e emancipação, onde a prática educativa se realiza como construção compartilhada de um outro mundo possível.

FORMAÇÃO E CURRÍCULO

Desde a criação da Escola do Bem Viver, as educadoras e os educadores têm buscado formações coletivas voltadas à inclusão, compreendendo que, para consolidar uma escola verdadeiramente inclusiva, é fundamental contar com um corpo docente bem-preparado, crítico e comprometido com o trabalho coletivo de conscientização. A formação continuada se configura, portanto, como um eixo estruturante da prática pedagógica, em que a reflexão sobre o fazer docente é constantemente alimentada pelo diálogo e pela troca de conhecimentos.

Nesse processo formativo, também se evidencia a importância da integração curricular com as atividades extracurriculares, como a capoeira, a musicalização, o kung fu e as artes, práticas que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, articulando corpo, mente, cultura e identidade. A cada quinze dias, as educadoras e os educadores da escola se reúnem para refletir sobre as crianças e planejar coletivamente as atividades, em um formato horizontal e cooperativo, pautado na escuta, no apoio mútuo e na construção conjunta do conhecimento pedagógico. Essa dinâmica reafirma a convicção de que o trabalho educativo se fortalece na coletividade e na prática dialógica.

Pensar a escola que queremos implica também incluir as famílias nas instâncias organizativas da escola, promovendo o diálogo permanente entre a comunidade e o corpo docente. Entre as ferramentas que viabilizam essa participação estão as assembleias gerais e a formação de comissões temáticas, que permitem uma gestão democrática e participativa dos processos escolares. Assim, a tomada de decisões é compartilhada, e o pertencimento à escola se amplia para toda a comunidade educativa.

Ao refletirmos sobre o conceito de inclusão, somos conduzidos a uma pergunta essencial: que escola queremos para nossas crianças e que seres humanos desejamos formar para uma sociedade justa? Nessa perspectiva, o sentido de inclusão ganha centralidade na elaboração do currículo, que passa a ser concebido como espaço de acolhimento e valorização

da diversidade social e cultural. Os diversos conteúdos curriculares são, então, orientados pela ótica da inclusão, da equidade e do respeito às diferenças, ensinando desde cedo o reconhecimento do outro como sujeito de direitos.

Desse modo, o currículo da Escola do Bem Viver assume a inclusão e a diversidade como temas transversais e estruturantes, fundamentais para a construção de uma educação crítica, transformadora e democrática, comprometida com a dignidade humana e a justiça social.

Conforme sustenta Miguel Arroyo

Toda a prática educativa adquire novas significações se reconhecidas os(as) educandos(as) como sujeitos ativos, afirmativos, de direitos e não destinatários agradecidos. O direito à educação se amplia para além do domínio de competências e habilidades. O direito ao conhecimento se aprofunda para além de noções elementares de ciência e nos obriga a tentar dar conta das grandes questões que levam sobre a vida, o espaço, a sobrevivência, sobre o indigno sobreviver de que são vítimas como membros de coletivos sociais, étnico-raciais, dos campos e periferias. Nos obriga a dar destaques a suas ações, resistências, afirmações como sujeitos de direitos. (ARROYO, 2023, p. 256-257)

Partindo dessa concepção, compreendemos que elaborar um currículo inclusivo significa pensar na formação social dos sujeitos, de modo que possam, desde a infância, construir práticas e valores orientados à transformação do mundo. A escola, nesse sentido, deve criar espaços pedagógicos que valorizem os sujeitos em sua pluralidade e múltiplos pertencimentos, reconhecendo que o ser humano se constitui na relação com o outro.

As crianças precisam aprender a ser, e isso só é possível quando são efetivamente reconhecidas em sua singularidade e em sua potência coletiva. Assim, o desafio que se impõe à Escola do Bem Viver é o de tecer uma educação de integração e solidariedade, em que todos — crianças, famílias, docentes e funcionários — sejam coautores de uma escola coletiva, diversa e viva.

IMERSÃO DAS CRIANÇAS NOS TEMAS DE ESTUDOS E METODOLOGIA

A participação ativa das crianças é um princípio central da proposta metodológica da Escola Coletiva do Bem Viver. Acreditamos que o aprendizado acontece de forma mais significativa quando as crianças participam integrativamente dos processos de construção do conhecimento — envolvendo-se nas escolhas dos temas, na produção dos materiais, nas atividades e nas brincadeiras. Essa prática metodológica, inspirada nas pedagogias freireana e freinetiana, valoriza a autonomia, a escuta, o diálogo e o sentido coletivo da aprendizagem.

No que se refere à participação das crianças no desenvolvimento dos temas de estudo, temos alcançado resultados muito positivos. As crianças do 1º ano, por exemplo, participaram ativamente da escolha dos temas a serem trabalhados no semestre. O processo teve início com uma pergunta simples e potente: “O que vocês querem aprender?”.

Reunidas em roda, as crianças refletiram sobre seus interesses e curiosidades, e a partir dessas trocas foram definidos os temas: florestas, animais aquáticos, línguas, Egito e gatos. Essa metodologia fortalece o protagonismo infantil e a aprendizagem significativa, pois reconhece a curiosidade natural da criança como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Outro exemplo dessa prática é o mural temático “Dos Povos Originários”, desenvolvido coletivamente, em que as crianças, famílias e educadores discutiram ancestralidades, raízes culturais e identidades. Essa proposta pedagógica visa descolonizar pensamentos e práticas ainda enraizados na sociedade, promovendo um processo de formação coletiva que envolve toda a comunidade escolar. Assim, o espaço da escola torna-se também um lugar de conscientização e transformação social, no qual se aprende a valorizar a diversidade e a história dos povos que compõem o território brasileiro.

A escola compreende que discutir dialogicamente a realidade social é um movimento fundamental da prática educacional libertadora, conforme ensina Paulo Freire. Para isso, um dos instrumentos metodológicos mais significativos é a elaboração e exibição dos murais temáticos. Todos os meses, as turmas participam da criação de um “Mural de Linguagens”, elaborado coletivamente a partir de temas geradores. Esses temas são escolhidos de modo a provocar reflexões sobre o mundo e sobre as vivências das crianças, promovendo interdisciplinaridade e expressão criativa. Cada mural é resultado de um processo dialógico entre educadores e educandas/os, no qual as crianças são produtoras de cultura, de conhecimento e de sentido

Essa metodologia se ancora na compreensão de que aprender é um ato político, social e estético, e que o papel da escola é estimular a curiosidade, o questionamento e a invenção. Assim, o fazer pedagógico da Escola do Bem Viver se consolida como uma prática emancipatória e colaborativa, que reconhece a criança como sujeito ativo de sua própria aprendizagem e como participante essencial na construção do bem viver coletivo.



2 Mural que discute o tema “Famílias de todo jeito”

3 Trabalho sobre identidade



Relacionar os diversos problemas do mundo entre si e com as percepções e experiências dos educandos constitui um dos fundamentos centrais da educação inclusiva para a diversidade. Essa perspectiva rompe com o ensino fragmentado e abstrato, propondo uma prática pedagógica que articula o local e o global, o individual e o coletivo, o vivido e o aprendido.

Ao trazer para o centro da sala de aula questões contemporâneas e urgentes, como o desmatamento, a insegurança alimentar que atinge as populações mais vulneráveis e a desigualdade de gênero, a escola propõe que esses problemas sejam compreendidos à luz da experiência concreta dos educandos. Dessa forma, tais temas são abordados não apenas como conteúdos, mas como situações existenciais, que mobilizam a reflexão, o diálogo e a construção de sentidos compartilhados.

Essas discussões ocorrem por meio de diálogos problematizadores, método essencial da pedagogia de Paulo Freire, que entende o ato educativo como um processo de conscientização e libertação. Nesse sentido, problematizar significa abrir espaço para que as crianças e os educadores leiam criticamente o mundo, desvendando as contradições da realidade e reconhecendo-se como sujeitos capazes de transformá-la.

Relacionar os diversos problemas do mundo entre si e com as percepções e experiências dos educandos é um dos fundamentos da educação inclusiva para a diversidade. Com isso, abarcamos problemas mundiais como o desmatamento, a falta de alimento para as pessoas mais pobres ou a desigualdade de gênero situando-os no contexto prático e reflexivo dos educandos, por meio de diálogos problematizadores. Problematizar significa que “é exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem” (FREIRE, 1985, pág. 75).



O QUE QUEREMOS NESSE CURRÍCULO DA ESCOLA DO BEM VIVER

A Escola do Bem Viver propõe um currículo vivo, político e significativo, que promova a construção humana em diálogo com o mundo e com as experiências das crianças. Um currículo que nasce das relações democráticas e inclusivas, fundamentado na curiosidade, na liberdade e no brincar como práticas de formação integral.

1. UM CURRÍCULO POLÍTICO E HUMANO

A urgência de um currículo que aborde pautas políticas e significativas está na necessidade de uma educação comprometida com a transformação social e com a construção de sujeitos críticos e solidários.

4 Turma do 1º ano, 2022 na Mata Atlântica



Para tanto, a Escola do Bem Viver constrói uma proposta pedagógica que articula teoria e prática, respeitando a linguagem e o desenvolvimento das crianças. A formação continuada da equipe – com profissionais de diversas áreas – tem possibilitado reflexões e práticas sobre temas como diversidade, inclusão, feminismo, antirracismo e direitos humanos.

Segundo Arroyo (2013, p.133). “o aprender é uma expressão da condição humana à procura dos sentidos, contraditórios, vivos, até dolorosos da experiência humana.” Essa concepção orienta nossa prática pedagógica: o aprendizado é sempre situado, relacional e construído coletivamente.

2. METODOLOGIA DE PROJETOS E AUTONOMIA

A metodologia de projetos foi inspirada nas experiências da Escola dos Sonhos e da Escola Curumim, e consolidada no Bem Viver como eixo estruturante do currículo.

Os projetos nascem das curiosidades e perguntas das crianças, sendo desenvolvidos em conjunto com educadoras e educadores. Chamamos de trilhas as perguntas que guiam cada projeto – elas conduzem o grupo à pesquisa, à descoberta e à elaboração coletiva de saberes.

Dessa forma, o currículo se constrói em movimento, promovendo autonomia, investigação e cooperação. Em reuniões pedagógicas, o corpo docente acompanha o desenvolvimento de cada criança, considerando as fases de aprendizagem e os campos de experiência previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3. UMA ESCOLA DO BRINCAR

Na Educação Infantil do Bem Viver, o brincar é central. As crianças exploram o pátio, a areia, as plantas, a argila, a água e a tinta; correm, se sujam, inventam histórias e se relacionam com a natureza e entre si.

Inspirados por Walter Benjamin, Jorge Larrosa e Célestin Freinet, compreendemos o brincar como experiência formadora. Para Freinet,

o brincar, quando levado a sério, é um verdadeiro trabalho — uma ação humana que transforma a realidade e o sujeito que a realiza.

Contudo, vivemos em uma sociedade marcada pela aceleração e pela superficialidade das experiências. Como observa Larrosa (2002, p.23):

“Tudo o que ocorre passa demasiadamente depressa. [...] A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade impedem a conexão significativa entre eles.”

É nesse contexto que o Bem Viver reafirma a necessidade de resgatar o tempo da infância, garantindo às crianças o direito de brincar livremente, experimentar o mundo e viver a alegria de aprender com o corpo, o gesto e a imaginação.

Resistir às formas de educação que restringem o brincar é um ato político. Brincar é educar-se na liberdade, no cuidado e na criação.

4. AUTONOMIA E INCLUSÃO

A inclusão é um princípio fundador da Escola do Bem Viver. Todas as turmas têm crianças neuro atípicas que participam plenamente das brincadeiras, dos projetos e das decisões cotidianas.

Nosso trabalho parte da não diferenciação: todas as crianças são respeitadas em sua singularidade e convivem em um ambiente de cooperação e empatia. A interação entre crianças de diferentes idades — especialmente nos momentos de brincadeira livre — promove a socialização, o cuidado mútuo e a autonomia.

Com o acompanhamento da equipe pedagógica e da psicóloga da escola, o brincar coletivo tem se mostrado uma potente ferramenta de inclusão. As crianças aprendem a se ajudar, a partilhar afetos e a compreender que todos pertencem ao mesmo espaço educativo.

Essa prática está em consonância com os princípios da pedagogia Freinet, que valoriza o apoio mútuo e o trabalho cooperativo como fundamentos da aprendizagem.

5. DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS E INTEGRAÇÃO COM A BNCC

Os projetos desenvolvidos pela escola articulam os temas de interesse das crianças aos campos de experiência e áreas do conhecimento da BNCC, de forma interdisciplinar e contextualizada.

As trilhas de pesquisa incentivam a construção da linguagem oral e escrita, do pensamento científico, artístico e matemático, permitindo que cada criança seja autora do seu percurso formativo.

Assim, o currículo do Bem Viver é rigoroso e afetivo, político e sensível, planejado e espontâneo. Ele se faz no encontro entre o desejo de aprender e o direito de viver a infância em sua plenitude.

DECOLONIZAÇÃO E MEIO AMBIENTE

Outro tema importante e que é parte do currículo da escola é a descolonização e o meio ambiente discutidos a partir dos povos originários no território brasileiro e dos povos afro-brasileiros. Sobre os quais os costumes, a alimentação desses povos, sua cultura de um modo geral é pensada a partir da perspectiva da sua resistência desses povos desde a colonização europeia no Brasil. Não são, apenas, seres que vivem segundo a natureza, mas seres que resistiram e resistem, ensinando aos colonizadores, princípios de respeito à natureza. Nessa nossa época em que este tema se torna cada vez mais candente, de afirmação política da ecologia face à destruição capitalista do meio ambiente e do planeta, os indígenas são os principais educadores do modo de viver sustentável e solidário.

Do ponto de vista cultural e social a escola busca aprender e retomar elementos que nos foram negados durante o processo histórico de formação da sociedade brasileira, como conhecimento sobre ancestralidade, as religiões de matriz africana e indígenas, os saberes alimentares e práticas de cura.

Nesse mesmo sentido, valorizamos os movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que nos ensina

sobre a luta agrária, a soberania alimentar e o direito à terra. Ao optarmos por incluir esses estudos em nosso currículo, reafirmamos um compromisso coletivo e social, voltado especialmente para as nossas crianças e para a construção de uma educação crítica e transformadora.

Essa abordagem parte do princípio de que iremos trabalhar geografia, história, literatura, português e ciência no movimento complexo do real que interliga os diversos conhecimentos e saberes.

Nesta perspectiva, e buscando integrar as cosmovisões e ancestralidades originárias à consciência planetária, as crianças da escola já conheceram a região de Jacarapé, explorando o mangue, a praia e a floresta. Também visitaram o Jardim Botânico e participaram de uma vivência na Floresta da Restinga de Cabedelo, acompanhadas por uma educadora ecologista e um professor de geografia.

As crianças do Bem Viver aprendem na prática sobre diversos aspectos relacionados ao meio ambiente, compreendendo que o aprender é também um ato de pertencimento e cuidado com a Terra. A proposta deste currículo é aproximar as crianças e suas famílias do conceito de Bem Viver, entendido como um caminho coletivo de busca por um outro mundo possível – um mundo pautado na solidariedade, no respeito à natureza e na convivência harmônica entre todos os seres.

Torna-se, portanto, necessário e urgente pensar em outro modelo de educação, que prepare para um novo modo de existir: consumir menos, fortalecer as comunidades tradicionais, valorizar uma alimentação vinda da terra e menos industrializada, e olhar para as plantas e os animais sob uma perspectiva ecológica e antiespecista. Afinal, sem a natureza, não há vida humana possível..

Temos algumas referências que norteiam as bases filosóficas dessa discussão sobre o habitar humano e o equilíbrio planetário. Uma delas é o texto “O Bem Viver”, de Alberto Acosta, que problematiza e apresenta reflexões fundamentais para pensarmos os caminhos possíveis diante de um planeta cada vez mais devastado pela ação humana. A partir de sua obra, compreendemos o Bem Viver não apenas como uma alternativa ao

modelo civilizatório capitalista, mas como uma proposta ética, política e ecológica de reorganização da vida em comunidade, pautada no respeito à natureza e nas sabedorias ancestrais dos povos latino-americanos.

Diante dos estudos teóricos e filosóficos, a escola tem dialogado em uma perspectiva decolonial, compreendendo, a partir do pensamento do Ailton Krenak, os impactos profundos causados pela humanidade sobre o planeta.

No tal capitaloceno⁵ que estamos experimentando, não restará nenhum lugar da Terra que não seja como o corpo desse rio, assolado pela lama. Ela alcançará todos os recantos do planeta, assim como os polímeros e os microplásticos alcançam a barriga de cada peixe no oceano. (KRENAK, pág. 36, 2022)

Essa reflexão convoca a educação a repensar seu papel diante da destruição ambiental e da desconexão humana com a Terra, chamando atenção para a urgência de reencantar o mundo por meio do respeito à natureza e às cosmologias originárias.

As palavras de Ailton Krenak nos convidam a refletir com profundidade sobre o caminho que estamos trilhando enquanto humanidade. Inspirados por esse pensamento, escolhemos, nesta escola, fazer uma educação voltada para o futuro – uma educação que cria possibilidades de sentido para a vida, que desperta uma consciência ecológica e que ensina às crianças as responsabilidades que temos com a natureza e com todos os seres que compartilham o planeta.

A partir das literaturas indígenas, voltamos nosso olhar também para a arte, as diversas etnias, as palavras de origem indígena presentes em nosso cotidiano, e para a riqueza das formas de vida desses povos, reconhecendo sua importância fundamental para a preservação dos biomas e para a continuidade da vida. Ao trazer essas vozes para o centro do currí-

5 O termo capitaloceno é utilizado por autores como **Jason W. Moore** para designar a era geológica marcada pela ação destrutiva do **capitalismo global**, que transforma a natureza em mercadoria e intensifica as desigualdades socioambientais. Diferentemente do antropoceno, o termo destaca que não é a humanidade em geral, mas o sistema capitalista que produz a crise planetária.

culo, a escola reafirma seu compromisso com uma educação que valoriza a ancestralidade, a diversidade cultural e o Bem Viver.

ALIMENTAÇÃO É BASE DO CURRÍCULO BEM VIVER

A alimentação ocupa um lugar central no currículo da Escola do Bem Viver, sendo compreendida como parte essencial da formação humana e das relações que estabelecemos com o planeta. A escola cuida da alimentação relacionando-a aos temas da soberania alimentar e da preservação ambiental, articulando saberes sobre agricultura familiar, agroecologia e práticas alimentares sustentáveis.

O conceito de alimentação é trabalhado de forma ampliada, abordando o que realmente é necessário para estar bem e como nossas escolhas alimentares podem reduzir os impactos ambientais. Desde a sua fundação, a escola optou por ser uma instituição vegana, em diálogo com o veganismo popular, reconhecendo o impacto ambiental e ético do consumo de carne e buscando práticas que respeitem todos os seres vivos e os ciclos da natureza.

Compreendemos, no entanto, que criticar o colonialismo por si só não basta. É preciso transformar radicalmente nossa postura diante da visão de mundo colonial e capitalista, ainda presente na educação e no cotidiano. O compromisso pedagógico da escola é o de construir alternativas coletivas a esse modelo, combatendo o individualismo, o consumismo e as formas de vida que sustentam a exploração ambiental e social.

Pontos importantes são mostrados durante o conteúdo mensal para as crianças: os povos originários consomem menos, cuidam das florestas, lutam pela biodiversidade, lutam pelos seus direitos de sobrevivência partindo do pressuposto de que a vida só será possível na terra se mudarmos a nossa maneira de viver.

O QUE QUEREMOS NESSE CURRÍCULO DA ESCOLA DO BEM VIVER?

A urgência de uma educação revolucionária que as pautas sejam políticas e significativas para a construção humana. precisa ter uma proposta pedagógica significativa e com um bom material pedagógico para que esse currículo possa mergulhar nas práticas que serão elaboradas e pensadas de acordo com a linguagem e o desenvolvimento das crianças. Nesse mesmo propósito a escola vem tendo formações ao longo do ano com pessoas das diversas áreas para podermos abordar os temas que achamos importantes e que citamos ao longo do artigo.

Para Arroyo, “O aprender é uma expressão da condição humana à procura dos sentidos, contraditórios, vivos, até dolorosos da experiência humana.” (pág.133, 2013) Nesse sentido as ações têm seus sujeitos sejam eles ativos ou passivos. E nesse aprendizado a metodologia de projeto que temos desenvolvido é pensada a partir da curiosidade das crianças e desenvolvida em conjunto com as educadoras e educadores da escola. As trilhas são organizadas a partir de questões colocadas pelas crianças sobre o que elas querem descobrir do tema escolhido.

A escolha de trabalhar com projetos está sendo construída a partir do contato e das formações realizadas com a Escola dos Sonhos desde 2020 e foi também inspirada no trabalho da Escola Curumim. Para atuar com os projetos no currículo a escolar tem uma ação política no sentido democrático e também coerente com a X aprendizagem das crianças.

Temos um olhar sensível e atento para o desenvolvimento de cada criança nos seus projetos. Em cada reunião com as educadoras e educadores nós discutimos o desempenho de cada criança, tendo em vista as dificuldades e os avanços. Para isso temos estudado a fundo as fases de aprendizagem por idade, relacionadas as Bases Curriculares

PRÁTICAS INCLUSIVAS E ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA ESCOLA DO BEM VIVER

As crianças atípicas estão integradas ao cotidiano da escola de duas maneiras complementares. A primeira diz respeito ao contexto social da escola, no qual todas as crianças convivem nos mesmos espaços, compartilhando experiências, brincadeiras e momentos de aprendizagem. A segunda forma de integração ocorre nas atividades pedagógicas planejadas para o desenvolvimento cognitivo, em que educadoras, educadores e a equipe geral da escola se envolvem nas demandas específicas identificadas para cada criança e colaboram para o seu acompanhamento e inclusão efetiva.

Compreendemos que, como afirmam Ropoli, Mantoan, Santos e Machado (2010, p. 9), “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”. Assim, as atividades são planejadas de acordo com os temas propostos pelas próprias crianças e pelas educadoras, favorecendo a participação ativa e a compreensão significativa dos conteúdos.

Acreditamos na importância das múltiplas linguagens de aprendizagem, entre elas o brincar, que envolve todas as crianças e constitui parte essencial do processo educativo. O brincar não se separa do ensino, mas se integra organicamente ao processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo, destacamos atividades de Ciências da Natureza e de Astronomia, nas quais o brincar se entrelaça aos conteúdos, permitindo que as crianças participem da elaboração criativa do conhecimento junto aos profissionais da educação.

Temos consciência de que a inclusão é um compromisso coletivo, que envolve todas as crianças, a equipe escolar e as famílias — participantes fundamentais no processo de acolhimento, aprendizagem e construção compartilhada da nossa escola.

Para tanto, faz-se necessária uma discussão constante sobre as diferenças e uma abertura sensível ao conhecimento profundo da diversidade humana presente no ambiente escolar. Reconhecemos as inúmeras dificuldades em abordar as questões relacionadas às crianças neuroatípicas, pois ainda vivemos em uma sociedade excludente e desinformada sobre esses sujeitos. Além disso, o diálogo com as famílias pode apresentar desafios, o que reforça a importância de oferecer apoio integral às famílias no processo de inclusão.

Antes mesmo da escolha do espaço físico, a equipe do Bem Viver já discutia práticas metodológicas voltadas para o acolhimento das crianças atípicas, reconhecendo-as a partir de suas diferenças, potencialidades e desafios. Assim, tornou-se necessário ampliar portas, adaptar mobiliários e pensar em mesas e cadeiras que pudessem realmente acolher todas as crianças, de diferentes faixas etárias e necessidades.

Com isso, surgiram novos desafios, como garantir a organização e a dinâmica dos usos dos espaços, dentro de uma proposta pedagógica que se fundamenta na compreensão ampla e na inclusão plena. Em um ambiente em que as salas são abertas, é natural que a criança atípica circule com mais liberdade, o que exige flexibilidade no ritmo e na programação das atividades pedagógicas.

Entendemos que as salas abertas se configuram como espaços de liberdade, curiosidade e criatividade. Nelas, as crianças não precisam permanecer o tempo todo sentadas: podem circular livremente pela escola, explorando outros ambientes de aprendizagem. Há momentos em que elas podem optar por realizar as atividades em outro momento, conforme suas necessidades e interesses.

Nesse processo, a autonomia das crianças é respeitada, em consonância com o cuidado coletivo, tanto entre elas quanto entre docentes e educandos. Essa flexibilidade articulada à autonomia é potencializada pela existência de múltiplos ambientes, que permitem uma rotatividade de usos para as mais diversas atividades educativas e brincadeiras livres.

CONCLUSÃO

A Escola do Bem Viver acredita que é possível construir uma educação coerente com os desafios éticos, sociais e ambientais do nosso tempo. Inspirada nas pedagogias críticas e nas cosmovisões ancestrais, a escola compreende que ensinar é um ato político e que o currículo deve expressar o compromisso com a vida, a justiça social e a dignidade humana.

A partir das reflexões de Freire e Freinet, a prática educativa assume a autonomia das crianças como fundamento da aprendizagem significativa. Dialogando com Krenak e Acosta, reafirma-se a urgência de um modo de educar que reconecte o humano à Terra e às suas ancestralidades, enfrentando a crise civilizatória e ecológica do capitaloceno. Nesse contexto, a inclusão não é apenas uma política, mas uma ética: todas as crianças são reconhecidas em sua singularidade, convivendo em um ambiente de cooperação, afeto e liberdade.

O currículo do Bem Viver é, portanto, um convite à transformação — de si, da escola e do mundo —, um projeto de educação revolucionária e coletiva que aposta no poder do diálogo, da curiosidade e do amor como caminhos para reinventar a humanidade. Em síntese, trata-se de uma educação do presente e para o futuro, que ensina que aprender é viver, conviver e cuidar — de si, do outro e da Terra.

BIBLIOGRAFIA

ACOSTA, Alberto. O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Elefante, 2016.

ARROYO, Miguel González. Currículo, território em disputa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREINET, Célestin. A pedagogia do trabalho: as técnicas Freinet da Escola Moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HOOKE, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MOORE, Jason W. (Org.). Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism. Oakland: PM Press, 2016.

PETERSEN, Paulo (Org.). Agricultura familiar camponesa e agroecologia: avanços a partir do Brasil. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

SHIVA, Vandana. Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

SOUZA, Jessé. A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PEYRONIE, Henri (coord.). Freinet, 70 ans après. Caen: Presses Universitaires de Caen, 1998.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.020

PENSAMENTO CRÍTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS NACIONAIS?

José Carlos da Silva¹Jerusa Vilhena de Moraes²

RESUMO

O presente capítulo traz à tona os resultados de uma revisão integrativa da literatura que examinou as produções nacionais publicadas entre 2017 e 2024, focalizando o desenvolvimento do pensamento crítico nos anos iniciais do ensino fundamental. Foram analisados 23 artigos de acesso aberto disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, dos quais 13 descrevem práticas pedagógicas explicitamente direcionadas a estimular a análise, a argumentação e a reflexão crítica em estudantes do 1º ao 5º ano. Os achados indicam que o pensamento crítico pode ser promovido desde os primeiros anos escolares, sobretudo quando o ensino enfatiza a investigação, a problematização e a mediação docente. As práticas mais recorrentes são as oficinas experimentais, as sequências didáticas investigativas, a proposição de problemas e os projetos interdisciplinares, todas alinhadas às Competências Gerais 2, 7 e 10 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento do pensamento crítico é uma possibilidade concreta nos

-
1. Doutorando em Educação na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, silva.carlos@unifesp.br.
 2. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, jerusa.vilhena@unifesp.br.

anos iniciais e representa um elemento essencial para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e socialmente conscientes.

Palavras-chave: Pensamento crítico, anos iniciais, ensino fundamental, BNCC, práticas pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

Educar para o pensamento crítico, antes de tudo, significa cultivar a liberdade. Em uma sociedade onde a informação se propaga em alta velocidade, os discursos se multiplicam e as tensões éticas e sociais se aprofundam, o papel da escola vai muito além da simples transmissão de conhecimento. Formar indivíduos críticos, capazes de analisar, argumentar e decidir com fundamentos sólidos, tornou-se uma das prioridades da Educação no século XXI.

Embora seja amplamente debatido nas últimas décadas, o desenvolvimento do pensamento crítico ainda se apresenta como um obstáculo concreto na prática pedagógica, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa fase escolar marca o período em que as crianças erguem as fundações cognitivas, linguísticas e sociais que sustentarão o desenvolvimento de competências mais avançadas. Nesse contexto, fomentar o pensamento crítico desde cedo implica criar condições para que o estudante aprenda a pensar, a questionar e a argumentar de forma autônoma.

Ao traçar as 10 competências gerais que orientam a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a centralidade desse processo formativo. Sobressaem, nesse panorama, as competências 2 – pensamento científico, crítico e criativo –, 7 – argumentação – e 10 – responsabilidade e cidadania –, que se entrelaçam para ampliar a capacidade de analisar, interpretar e assumir uma postura ética frente à realidade. Dessa forma, o pensamento crítico não se resume a um mero conteúdo a ser ensinado, mas se estabelece como uma competência inerente a todas as áreas do conhecimento e que deve orientar integralmente o trabalho docente.

Essa ideia é retomada e aprofundada nas reflexões de Tenreiro-Vieira e Vieira (2014), que ligam o pensamento crítico à tomada de decisões apoiada em evidências e valores éticos. Diante desse panorama, o artigo que se segue visa mapear e organizar as produções científicas brasileiras

publicadas entre 2017 e 2024, as quais investigam o desenvolvimento do pensamento crítico nos anos iniciais do ensino fundamental.

Propõe-se identificar as estratégias pedagógicas adotadas, os indicadores de criticidade que surgem a partir dessas práticas e analisar de que forma os resultados dialogam – ou divergem – das orientações da BNCC.

A relevância deste estudo está na chance de mapear as áreas em que a produção científica nacional se alinha e as que ainda carecem de investigação, oferecendo subsídios que alimentam tanto o desenvolvimento da prática docente quanto o fortalecimento de uma cultura escolar pautada na reflexão, na investigação e na autonomia intelectual. Mais do que simplesmente atender a uma demanda curricular, o exercício do pensamento crítico se apresenta como condição *sine qua non* para a formação de cidadãos aptos a compreender o mundo e a atuar nele de forma ética, criativa e responsável.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O pensamento crítico, como objeto de investigação, atravessa transversalmente diversas áreas do saber e tem se consolidado entre as competências mais prezadas nos debates atuais sobre Educação. Apesar de a definição oscilar conforme as correntes epistemológicas adotadas, há um acordo geral de que ele engloba reflexão racional, exame de argumentos e decisões bem alicerçadas, entrelaçando dimensões cognitivas, afetivas e éticas.

Nesta seção, expõem-se as principais linhas teóricas sobre o pensamento crítico, suas conexões com a realidade da Educação brasileira e sua pertinência nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.1 VISÕES SOBRE O PENSAMENTO CRÍTICO

O termo pensamento crítico tem origem na tradição pragmatista de John Dewey (1979), que o definiu como “pensamento reflexivo”, um pro-

cesso ativo, persistente e cuidadoso de examinar crenças e hipóteses à luz das evidências que as sustentam. Para Dewey, a capacidade de pensar criticamente emerge da experiência e se aperfeiçoa por meio da investigação – isto é, pensar é investigar, e investigar é agir sobre a dúvida.

Em consonância com Dewey, Robert Ennis (1985, p. 45) sistematiza o pensamento crítico como “pensamento racional e reflexivo focado em decidir no que acreditar ou o que fazer”. Sua taxonomia de habilidades do pensamento crítico organiza essa competência em categorias – clarificação, inferência, avaliação e decisão –, que permitem compreender a criticidade como processo cognitivo estruturado.

Nessa mesma direção, Peter Facione (1990), a partir do Delphi Report, amplia o conceito ao propor um consenso entre especialistas que definem o pensamento crítico como um conjunto integrado de habilidades cognitivas e disposições atitudinais, incluindo interpretação, análise, inferência, explicação e autorregulação. Esse modelo evidencia que pensar criticamente não é apenas raciocinar com coerência, mas também agir com prudência e responsabilidade intelectual.

Posteriormente, Tenreiro-Vieira e Vieira (2014) incorporam dimensões éticas e sociais a essa concepção, compreendendo o pensamento crítico como uma forma de raciocínio fundamentado em evidências, mas orientado por valores democráticos e pela busca do bem comum. Assim, o pensamento crítico passa a ser entendido não apenas como exercício lógico, mas como atitude ética e política diante do conhecimento e da realidade.

2.2 PERSPECTIVAS BRASILEIRAS SOBRE O CONTEXTO DA BNCC

No âmbito da Educação brasileira, o pensamento crítico costuma ser estreitamente associado ao legado de Paulo Freire (1996). Para Freire, pensar criticamente significa primeiramente ler o mundo antes de decifrar a palavra, captar a realidade para, então, transformá-la. Sob essa perspectiva, o pensamento crítico está intrinsecamente ligado à consciên-

cia política e à busca por emancipação social. Dessa forma, a Educação jamais pode ser considerada neutra: ela se apresenta como um ato de libertação ou, ao contrário, como um instrumento de domesticação.

A BNCC reafirma esse compromisso ao inserir o pensamento crítico entre as dez competências gerais da Educação Básica. A Competência Geral 2 indica que o estudante “exercite a curiosidade intelectual e recorra à investigação, à reflexão, à análise crítica, à imaginação e à criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas”. As competências 7 e 10, por sua vez, destacam, respectivamente, a argumentação e a cidadania, consolidando o pensamento crítico como competência transversal e elemento estruturante do currículo.

Pesquisadores brasileiros – ou cujas ideias têm forte repercussão no cenário nacional –, como Sasseron e Carvalho (2011), Delizoicov (2001) e Valladares (2021), ampliam o debate ao ligar o pensamento crítico à alfabetização científica e social, sustentando que o ensino deve fomentar a capacidade de questionar, analisar e posicionar-se diante de fenômenos tanto naturais quanto sociais. Na mesma linha, Ferreira e Moraes (2022) defendem que a escola precisa criar indicadores concretos de pensamento crítico, capazes de mensurar o avanço dos estudantes nessa competência.

2.3 FOMENTANDO O PENSAMENTO CRÍTICO NOS ANOS INICIAIS

Nos anos iniciais, o pensamento crítico ganha contornos formadores e basilares.

É nesse intervalo que se desenvolve a curiosidade, a habilidade de argumentar e a capacidade de refletir por conta própria. Ao se relacionar com o entorno, a criança vai tecendo significados, formulando conjecturas e verificando explicações, cultivando formas de raciocínio que, ao serem guiadas pedagogicamente, constituem a essência do pensar crítico.

Portanto, tanto a BNCC quanto as pesquisas realizadas no país chegam à mesma conclusão: o pensamento crítico não se limita a uma

habilidade cognitiva, ele se apresenta como uma postura intelectual e ética que permeia todas as áreas do saber e sustenta a formação cidadã.

O professor tem papel central nesse percurso. Ao desenvolver situações que provocam desafios e problematizações, ele passa a atuar como mediador entre a experiência concreta e a abstração, guiando o estudante a compreender o significado dos conteúdos e fenômenos estudados. Essa visão está em consonância com as ideias de Dewey (1979) e Freire (1996), que entendem o pensamento crítico como um processo de investigação compartilhada – um ato de pensar com o outro e não apenas sobre ele.

Incitar o pensamento crítico nos anos iniciais de escolaridade significa ensinar a perguntar, comparar, justificar e repensar, unindo cognição, linguagem e emoção. O objetivo é favorecer um aprendizado que produza cidadãos reflexivos, solidários e plenamente conscientes de seu papel no mundo.

2.4 O PENSAMENTO CRÍTICO COMO DIMENSÃO ÉTICA E SOCIAL

Nessa ótica, Valladares (2021) ressalta que o pensamento crítico se revela intrinsecamente entrelaçado à alfabetização científica e social, pois outorga ao indivíduo a aptidão de perceber a ciência como um ato humano situado e de deliberar, de forma fundamentada, sobre questões coletivas. De maneira análoga, Moraes (2016) sustenta que a criticidade deve ser compreendida como exercício de cidadania, no qual o saber se converte em ação consciente e transformadora.

Portanto, fomentar o pensamento crítico nos anos iniciais deve ser visto como um gesto emancipador, que ultrapassa a mera solução de problemas escolares e se volta para a formação de indivíduos éticos, participativos e sensíveis às nuances de seu tempo. Essa perspectiva conjuga o ideal freireano de Educação, como prática de liberdade, com as exigências contemporâneas de uma sociedade plural e complexa.

3. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, optou-se por uma revisão integrativa da literatura, com enfoque qualitativo e analítico-descritivo, visando reunir, avaliar e integrar as produções científicas brasileiras que investigam o desenvolvimento do pensamento crítico nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse tipo de estudo permite mapear o estado atual do conhecimento sobre o tema, identificar lacunas, perceber tendências e derivar implicações pedagógicas para a prática docente (Creswell, 2014).

3.1 ETAPAS E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS ARTIGOS

Para a busca dos artigos, recorreu-se ao Portal de Periódicos da CAPES, acessado via o sistema CAFE (Comunidade Acadêmica Federada), no período compreendido entre janeiro e agosto de 2025. A estratégia adotada consistiu na combinação dos descritores em português “pensamento crítico” AND “ensino fundamental”, com o objetivo de captar produções que simultaneamente abordassem ambos os tópicos.

Delimitamos os critérios de inclusão conforme segue:

1. artigos que foram avaliados por pares e publicados em revistas científicas;
2. publicações que abrangem o período de 2017 a 2024;
3. texto integral que pode ser acessado livremente em regime de acesso aberto;
4. produções escritas em língua portuguesa;
5. produções científicas de autores com vínculo a instituições brasileiras;
6. no âmbito da Educação Básica, com ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico dentro da própria sala de aula.

Os trabalhos que atendem aos seguintes critérios foram excluídos:

- a. abordavam apenas níveis de ensino diferentes (Ensino Médio, Superior ou Educação de Jovens e Adultos);
- b. tratavam o pensamento crítico somente como conceito, desvinculado de qualquer prática pedagógica;
- c. mostravam duplicidade em relação às versões preliminares de outros artigos já selecionados.

A busca inicial resultou em 107 publicações. Ao percorrer títulos, resumos e palavras chave, foram selecionados 23 artigos para leitura integral. Destes, 13 se mostraram compatíveis com os critérios de inclusão, pois tratavam de práticas pedagógicas voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental. Esse conjunto de artigos constitui o corpus analisado neste estudo.

3.2 LEITURA E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Com a seleção concluída, passou-se à leitura flutuante (Bardin, 2016) de cada texto, seguida de uma investigação aprofundada das seções de metodologia, resultados e conclusão. Essa fase teve como objetivo identificar:

- a. o grau de instrução e os destinatários de cada pesquisa;
- b. os indicadores de pensamento crítico que se manifestam nos estudantes;
- c. as competências da BNCC que são trazidas à tona nas práticas;
- d. as conclusões mais relevantes, bem como as recomendações formuladas pelos autores.

Para garantir que a análise mantivesse sua consistência, elaboraram-se fichas analíticas padronizadas, reunindo dados como autores, ano, periódico, objetivos, metodologia, principais resultados e a relação com o pensamento crítico. Em seguida, sintetizou-se o conteúdo dessas fichas

em quadros comparativos, que serviram como base para a categorização dos resultados.

3.3 CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE E CLASSIFICAÇÃO DOS ARTIGOS

Para conduzir a etapa de análise, foram definidos cinco critérios avaliativos, elaborados com base nas orientações de Creswell (2014) e nos referenciais teóricos de Ennis (1985) e Tenreiro-Vieira e Vieira (2014).

Esses critérios tiveram como finalidade assegurar coerência e rigor analítico na relação entre os estudos selecionados e os propósitos da revisão, permitindo uma classificação sistemática e comparável das produções.

O Quadro 1 apresenta os critérios utilizados para análise e classificação dos artigos selecionados, descrevendo a natureza de cada item e a escala de pontuação adotada.

Quadro 1 – Critérios para análise e classificação dos artigos

Nº	Critério	Descrição	Pontuação
1	Aderência temática	O artigo aborda explicitamente o desenvolvimento do pensamento crítico em contexto educacional.	0 a 2
2	Ênfase nos anos iniciais	O público-alvo inclui estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.	0 a 2
3	Estratégias pedagógicas concretas	O estudo descreve práticas de ensino aplicadas em sala de aula, apresentando evidências do processo de aprendizagem.	0 a 2
4	Evidências de pensamento crítico	O texto apresenta indicadores observáveis como análise, argumentação, inferência e reflexão.	0 a 2
5	Consistência metodológica	Clareza dos objetivos, coerência entre metodologia e resultados e detalhamento das etapas da pesquisa.	0 a 2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cada artigo recebeu uma pontuação total que variou de zero a dez pontos, conforme a soma dos critérios apresentados.

Os estudos que alcançaram pontuação igual ou superior a oito foram classificados como Incluir (Integral), compondo a amostra final de 13 produções analisadas nesta revisão.

3.4 LIMITAÇÕES E OPORTUNIDADES METODOLÓGICAS

Embora a revisão integrativa seja bastante abrangente, reconhece-se que ela traz limitações próprias do caráter interpretativo do processo analítico. A falta de critérios padronizados para mensurar o pensamento crítico nos estudos incluídos impede comparações diretas. Ainda assim, essa restrição pode ser atenuada pela riqueza qualitativa das análises descritivas, que ajudam a entender de que modo as práticas pedagógicas se vinculam ao desenvolvimento do pensamento crítico nos anos iniciais.

Nesse sentido, a estratégia metodológica adotada acabou se mostrando suficiente para o propósito deste estudo: ela conseguiu, de forma ordenada, consolidar as evidências que antes estavam dispersas, ao mesmo tempo que desenhou um panorama sólido das tendências teórico-metodológicas que emergem nas produções brasileiras mais recentes.

3.5 RESUMO DO PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico desta pesquisa pode ser resumido nas etapas que vêm a seguir:

1. efetuar a triagem inicial, colocando em prática os critérios de inclusão e exclusão;
2. realizar o levantamento de referências nas bases de dados;
3. efetuar a leitura integral dos textos e, depois, gerar um fichamento analítico;
4. confeccionar a síntese interpretativa e elaborar os resultados e as discussões.

Ao implementar essas etapas, conferiu-se à investigação transparência, rastreabilidade e rigor analítico que asseguram que as interpretações nas seções seguintes fiquem ancoradas em evidências documentadas e comparáveis.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da revisão integrativa, foram identificados 13 artigos nacionais, publicados entre 2017 e 2024, que investigam práticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento do pensamento crítico nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse conjunto de estudos forma o núcleo empírico deste artigo e revela uma valorização crescente do pensamento crítico como competência essencial para a formação de estudantes reflexivos, criativos e socialmente conscientes.

Os resultados foram estruturados em sete eixos analíticos, compreendendo:

1. caracterização geral das produções;
2. a descrição dos estudos analisados;
3. as estratégias pedagógicas predominantes;
4. os indicadores de pensamento crítico;
5. a mediação docente;
6. a convergência com a BNCC;
7. as consonâncias e dissonâncias observadas entre as produções.

4.1 UMA CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS PRODUÇÕES

Dos 13 artigos avaliados, todos foram veiculados em periódicos científicos de áreas distintas – Educação, Ciências, Matemática e Tecnologias Educacionais – e adotam abordagens qualitativas, predominando o estudo de caso, o relato de experiência ou a pesquisa-ação. Observa-se, sobretudo, uma ênfase nas investigações voltadas às Ciências da Natureza

e à Matemática, enquanto uma parcela considerável se dedica a projetos interdisciplinares que entrelaçam Linguagens, Arte e Tecnologia.

Os objetivos das investigações se concentram na análise de estratégias pedagógicas que propiciem reflexão, diálogo e resolução de problemas, ao mesmo tempo reconhecendo a mediação docente como peça-chave na construção do pensamento crítico. A gama de abordagens demonstra que a criticidade pode ser cultivada por meio de diferentes linguagens e contextos de ensino, confirmando sua natureza transversal e interdisciplinar.

4.2 RETRATO DOS ESTUDOS OBJETO DE ANÁLISE

A análise resultou na identificação de treze artigos nacionais publicados entre 2017 e 2024, que investigam práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Quadro 2 sintetiza as principais características de cada pesquisa, apresentando os autores, o ano de publicação, a estratégia pedagógica adotada e os principais resultados observados.

Quadro 2 – Síntese dos estudos analisados (2018-2024)

Ano	Autores	Estratégia pedagógica	Principais resultados
2018	Polli e Figueiredo	Sequência de aulas sobre polígonos com materiais manipuláveis	O uso de objetos concretos aguçou o raciocínio geométrico e fortaleceu a argumentação dos alunos.
2018	Pires, Hennrich Jr. e Moreira	Atividades experimentais no ensino de Ciências.	A problematização mostrou-se essencial à formulação de hipóteses e à construção de explicações racionais.
2020	Silva e Pacheco	Literatura infantil como recurso interdisciplinar na Matemática.	O diálogo entre narrativa e resolução de problemas ampliou a argumentação, a criatividade e o raciocínio lógico
2020	Bertoldo e Wartha	Roda de conversa nas aulas de Ciências.	O diálogo estruturado proporcionou escuta ativa, problematização e construção coletiva do conhecimento.
2020	Stromm, Dalmolin e Menegaes	Educação Ambiental crítica com foco na temática dos solos	Incentivou a análise das relações entre práticas humanas e impactos socioambientais

Ano	Autores	Estratégia pedagógica	Principais resultados
2021	Costa, Silva e Gontijo	Oficinas de criatividade matemática com alunos do 4º ano.	O diálogo, a revisão de estratégias e a metacognição se destacaram como indicadores de pensamento crítico
2022	Militão e Lopes	Atividades experimentais sobre o sistema urinário.	Observou-se avanço na clarificação e avaliação de argumentos, segundo a taxonomia de Ennis.
2022	Souza e Menezes	Proposta interdisciplinar integrando pensamento computacional, arte e cidadania.	A articulação entre tecnologia e crítica social ampliou a consciência ética e o engajamento dos estudantes.
2023	Carvalho, Gontijo e Fonseca	Sequência didática sobre probabilidade e jogos matemáticos.	A proposição de estratégias estimulou a argumentação lógica e aprimorou a tomada de decisões.
2023	Vieira, Possamai e Allevato	Proposição de problemas em Matemática como estratégia de ensino.	Criar perguntas e discutir soluções fortaleceu a autonomia intelectual e a criatividade dos alunos
2024	Bahia, Moura e Fireman	Sequência de ensino investigativo sobre conteúdos de Química.	Os estudantes evoluíram na formulação de hipóteses, uso de evidências e justificativas das conclusões.
2024	Amorim et al	Oficinas experimentais de Ciências.	O trabalho colaborativo e a análise dos resultados despertaram curiosidade e reflexão crítica.
2024	Azevedo et a.	Paleontologia como eixo interdisciplinar entre alfabetização e Ciências.	Estimulou o raciocínio inferencial e a observação crítica dos fenômenos naturais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os estudos reunidos no quadro revelam uma diversidade de abordagens pedagógicas que fomentam o desenvolvimento do pensamento crítico, destacando a relevância de práticas investigativas, interdisciplinares e colaborativas.

Em todos os casos, sobressai a importância do protagonismo discente, da mediação docente e da reflexão coletiva como fatores determinantes para que os alunos aprendam a questionar, argumentar e construir sentidos sobre o conhecimento escolar.



4.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PREVALENTES

Ao analisar os 13 estudos, constata-se que a criticidade emerge quando o aluno é incitado a investigar, argumentar e criar. Nesse sentido, três modalidades de intervenção pedagógica se destacaram:

- a. oficinas de caráter experimental e investigativo – dão um impulso à observação, à inferência e à metacognição (Militão; Lopes, 2022; Amorim *et al.*, 2024);
- b. proposição de problemas e jogos – são verdadeiros disparadores para o raciocínio lógico e a criatividade (Vieira *et al.*, 2023; Carvalho *et al.*, 2023);
- c. sequências didáticas – dão forma à aprendizagem ao dividi-la em duas fases, a de problematização e a de sistematização (Bahia *et al.*, 2024; Polli; Figueiredo, 2018).

Essas abordagens evidenciam que o desenvolvimento do pensamento crítico é favorecido em situações de interação e diálogo entre os próprios estudantes e entre estudantes e professores, subvertendo dessa forma a lógica reprodução mecânica de conteúdos.

4.4 INDICADORES DO PENSAMENTO CRÍTICO QUE FORAM OBSERVADOS

A análise dos estudos evidenciou que o desenvolvimento do pensamento crítico nos anos iniciais ocorre em múltiplas dimensões, tanto cognitivas quanto atitudinais.

As práticas mais eficazes envolveram projetos interdisciplinares e rodas de conversa, capazes de articular diálogo, arte e consciência social (Bertoldo; Wartha, 2020; Souza; Menezes, 2022; Stromm *et al.*, 2020).

Essas experiências reforçam a ideia de que a criticidade se constrói em contextos coletivos de reflexão, nos quais o aluno aprende a escutar, argumentar e reinterpretar suas próprias ideias.

Com base nas proposições de Ennis (1985) e Tenreiro-Vieira e Vieira (2014), foi possível identificar nos estudos analisados seis indicadores recorrentes de pensamento crítico, organizados a seguir:

1. análise e avaliação de argumentos – reconhecer, comparar e julgar a consistência das ideias apresentadas;
2. formulação de hipóteses e perguntas significativas – levantar questões pertinentes e propor explicações fundamentadas;
3. inferência e interpretação de informações – extrair conclusões e identificar relações entre dados e conceitos;
4. justificação de ideias com base em evidências – sustentar opiniões a partir de provas, experimentos ou observações;
5. reflexão metacognitiva e revisão de estratégias – repensar decisões, avaliar erros e reformular procedimentos;
6. posicionamento ético e social diante de problemas – demonstrar sensibilidade e responsabilidade nas tomadas de decisão.

Os estudos de Militão e Lopes (2022) e Costa et al. (2021) apresentaram as evidências mais consistentes de progresso cognitivo, destacando avanços nas habilidades de clarificação e argumentação.

Por outro lado, Souza e Menezes (2022) e Bertoldo e Wartha (2020) sobressaíram-se ao enfatizar as dimensões éticas e cidadãs do pensamento crítico, revelando que a criticidade também se manifesta em atitudes de empatia, cooperação e compromisso social.

4.5 A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO ELEMENTO INDISPENSÁVEL

Os estudos convergem ao afirmar que a mediação do professor funciona como elemento estruturante para o desenvolvimento do pen-

samento crítico. Ao assumir o papel de quem incita a dúvida e fomenta o diálogo, o docente transforma a sala de aula em um verdadeiro espaço de investigação coletiva. Inspirados nas ideias de Freire (1996), os autores salientam que ensinar é, antes de tudo, criar condições para que o estudante possa tanto construir quanto reconstruir o conhecimento. Assim, a criticidade não se ensina – exercita se.

Nos trabalhos de Bertoldo e Wartha (2020), a roda de conversa emergiu como um recurso de mediação bastante eficaz. Por outro lado, os estudos de Costa et al. (2021) e Amorim et al. (2024) demonstraram que o feedback formativo impulsiona a autonomia intelectual dos estudantes.

4.6 PONTOS DE CONVERGÊNCIA COM A BNCC

A partir da análise das práticas pedagógicas, nota-se que elas mantêm um diálogo claro com as Competências Gerais 2, 7 e 10 da BNCC:

- Competência 2 – pensamento científico, crítico e criativo: marca todas as práticas investigativas e experimentais;
- Competência 7 – argumentação: surge em situações que exigem justificativas, debates e explicações;
- Competência 10 – responsabilidade e cidadania: manifesta-se nos projetos interdisciplinares voltados a temáticas sociais e ambientais.

Os trabalhos analisados apontam que o pensamento crítico funciona como uma competência transversal, que se concretiza na prática pedagógica e não se restringe apenas às formulações curriculares.

Ao analisar comparativamente os 13 artigos, observamos três pontos de convergência: o pensamento crítico como competência formativa e transversal, estreitamente ligada à autonomia intelectual e à participação cidadã; a atuação do professor como mediador; e a importância de

metodologias investigativas e colaborativas, que estimulam o raciocínio e alimentam a reflexão.

4.7 PONTOS DE CONSONÂNCIA E DISSONÂNCIA

Embora haja entre os estudos arrolados inúmeros pontos de consonância sobre o desenvolvimento do pensamento crítico nos anos iniciais e as habilidades inerentes a ele, também foi possível por meio da análise das produções identificar alguns pontos de dissonância.

Nesse sentindo, nota-se a existência de divergências tanto conceituais quanto metodológicas. Enquanto alguns estudos – como os de Militão e Lopes (2022) e Costa et al. (2021) – se posicionam dentro de uma ótica cognitivista, inspirada na taxonomia de Ennis (1985), dando primazia a indicadores objetivos para análise e inferência, outros – como os de Bertoldo e Wartha (2020) e Souza e Menezes (2022) – se ancoram em referenciais freireanos, conceituando o pensamento crítico como um ato de leitura do mundo aliado a um engajamento ético.

Uma diferença marcante se destaca no grau de sistematização metodológica. Enquanto certos autores apresentam análises pormenorizadas e oferecem instrumentos de observação, outros se limitam a descrições mais genéricas das práticas, sem critérios de avaliação explicitamente definidos. Essa variedade revela tanto uma abundância teórica quanto uma fragmentação conceitual no campo.

Essas constatações evidenciam a urgência de promover novas investigações empíricas, capazes de gerar indicadores simultaneamente observáveis e mensuráveis de pensamento crítico, calibrados às idiosincrasias cognitivas dos estudantes dos anos iniciais.

4.8 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Os resultados desta revisão indicam que o pensamento crítico pode ser desenvolvido já nos anos iniciais escolares, sobretudo quando o ambiente

educativo estimula a curiosidade, a investigação e o diálogo. As práticas analisadas revelam três dimensões centrais da criticidade:

1. cognitiva – o exercício do raciocínio analítico, a prática da inferência e a argumentação;
2. comunicativa e social – engajar-se em diálogos, escutar ativamente e colaborar;
3. ética e cidadania – abertura à reflexão sobre valores, responsabilidade e empatia.

Ao interseccionar essas dimensões, emerge uma visão de pensamento crítico que se configura como processo simultaneamente formativo e emancipatório, em consonância com Dewey (1979) e Freire (1996), e que reafirma a escola como espaço de reflexão, autonomia e transformação.

Quando se põe em paralelo o título deste estudo – “Pensamento Crítico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o que dizem as pesquisas nacionais?” – com a produção acadêmica nacional, percebe-se que, embora as investigações indiquem amplamente os caminhos a seguir, oferecem poucos dados concretos sobre os resultados. Em suma, há um consenso evidente acerca da importância do tema, porém persiste a escassez de estudos que, de forma longitudinal e com instrumentos validados, mensurem a evolução das habilidades críticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão integrativa, fundamentada em produções acadêmicas de 2017 a 2025, disponíveis em acesso aberto no Portal de Periódicos da CAPES, evidenciou uma visão geral das pesquisas brasileiras voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico nos anos iniciais do ensino fundamental. Dos 13 estudos analisados, evidencia-se que essa competência pode ser desenvolvida já nas etapas iniciais da escolarização, sobretudo

quando o ensino se estrutura em práticas investigativas, colaborativas e dialógicas.

As pesquisas indicam que o pensamento crítico emerge em ambientes pedagógicos que valorizam a curiosidade, a problematização e o diálogo. Assim, a criticidade não se manifesta como um traço inato nem como um subproduto automático da aprendizagem. Trata-se, antes, de um percurso intencional e mediado, que se constrói na interação entre professor, estudante e saber. Uma escola que realmente ensina a pensar é aquela que oferece aos alunos situações, vivências e experiências nas quais formular perguntas, argumentar, interpretar e assumir uma postura autônoma e responsável são habilidades essenciais.

5.1 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Em linhas gerais, os estudos analisados evidenciam que o professor se apresenta como o principal mediador do desenvolvimento do pensamento crítico, já que sua prática didática define a qualidade das trocas cognitivas e discursivas que ocorrem na sala de aula. Dessa forma, a mediação docente deve apoiar-se em dois princípios:

1. escuta ativa e trocas dialogais, que metamorfoseiam a aula num palco de construção coletiva de sentido;
2. avaliação formativa, que permite reconhecer e valorizar o avanço dos estudantes ao articular ideias e elaborar justificativas.

Nesse panorama, a formação – tanto inicial quanto continuada – dos professores tem de fomentar o estudo e a prática do pensamento crítico, instalando-o como eixo transversal que permeia a pedagogia. É imperativo que o docente se envolva em experiências investigativas, reflexivas e colaborativas para que reconheça não só o valor do questionamento, mas também o do diálogo como impulsionador da aprendizagem. Con-

forme recordam Freire (1996) e Schön (2000), o professor reflexivo é quem pondera sua própria ação, admitindo, ao mesmo tempo, a condição de aprendiz num processo incessante de reconstrução.

É ainda essencial que as escolas dediquem mais tempo e criem novos ambientes para o planejamento coletivo, permitindo que docentes troquem vivências e analisem criticamente suas práticas pedagógicas. O cultivo do pensamento crítico, por sua vez, só se sustenta em projetos curriculares integrados, que abracem todas as áreas do saber e coloquem os estudantes como protagonistas.

5.2 POSSÍVEIS RUMOS PARA AS PESQUISAS FUTURAS

A busca e análise das produções revelou lacunas significativas e percursos que poderão ser explorados em investigações futuras. Em primeiro lugar, observa-se a falta de pesquisas que acompanhem a evolução do pensamento crítico ao longo dos anos escolares, reforçando a necessidade de estudos longitudinais que rastreiem o desenvolvimento dessa competência em diferentes contextos.

Outro ponto ainda ausente é a criação de ferramentas de avaliação especificamente voltadas aos anos iniciais, capazes de contemplar as nuances cognitivas e linguísticas dos estudantes dos anos iniciais. Essa deficiência metodológica restringe a comparação entre estudos e dificulta a definição de parâmetros em nível nacional.

5.3 SÍNTESE INTERPRETATIVA E IMPLICAÇÕES FINAIS

Em resumo, a pesquisa demonstra que desenvolver o pensamento crítico nos anos iniciais do ensino fundamental não é só viável, mas também indispensável. As constatações empíricas indicam que, ao adotar práticas alicerçadas na investigação, no diálogo e na reflexão, as crianças desenvolvem, ainda na primeira infância, a habilidade de observar, de questionar e de argumentar, erigindo, assim, as bases de uma aprendi-

zagem que se mostra autônoma e carregada de sentido. O pensamento crítico – como revelam Dewey (1979), Freire (1996) e Tenreiro-Vieira e Vieira (2014) – nasce da fusão entre o raciocínio e a prática, entre o saber e a responsabilidade ética. Desenvolvê-lo desde a infância significa, na prática, incentivar a formação de sujeitos capazes não apenas de compreender o mundo, mas também de transformá-lo.

Assim, educar para o pensamento crítico é, na prática, favorecer o exercício da liberdade e da responsabilidade, estimular o diálogo e promover a justiça. A escola tem a missão de garantir que cada criança tenha a oportunidade de pensar, criar e participar ativamente da construção de um futuro mais consciente, democrático e solidário.

REFERÊNCIAS

AMORIM, S. S.; MENDES, J. C.; ALVES, D. R.; CORRÊA, F. R. Oficina experimental para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental: incentivo à alfabetização científica. *Revista Experiências em Ensino de Ciências*, v. 19, n. 2, p. 201-216, 2024.

AZEVEDO, F. A.; MOURA, J. L.; FERREIRA, A. R. Paleontologia como ferramenta pedagógica: integrando ciência e alfabetização no Ensino Fundamental I. *Revista Práxis Educacional*, v. 20, n. 1, p. 134-150, 2024.

BAHIA, M. F.; MOURA, L. C.; FIREMAN, E. C. Alfabetização científica nos Anos Iniciais: ensino por investigação com tema de Química. *Revista Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, v. 10, n. 2, p. 45-62, 2024.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERTOLDO, T. A. T.; WARTHA, E. J. A roda de conversa como estratégia para o desenvolvimento do Pensamento Crítico. *ACTIO: Docência em Ciências*, v. 5, n. 1, p. 12-29, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

CARVALHO, G. T.; GONTIJO, C. M.; FONSECA, M. E. S. Pensamento Crítico e criativo no ensino de probabilidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Zetetiké, v. 31, n. 1, p. 1-17, 2023.

COSTA, L. R.; SILVA, M. B.; GONTIJO, C. M. Oficinas de criatividade em matemática: uma experiência nos Anos Iniciais. Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa), v. 12, n. 4, p. 55-73, 2021.

CRESWELL, J. W. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4th ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.

DEWEY, J. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DELIZOICOV, D. Ensino de ciências: fundamentos e abordagens. São Paulo: Cortez, 2001.

ENNIS, R. H. A logical basis for measuring critical thinking skills. Educational Leadership, v. 43, n. 2, p. 44-48, 1985.

FACIONE, P. A. Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. The Delphi Report. American Philosophical Association, 1990.

FERREIRA, E. C.; MORAES, J. V. Alfabetização científica nas ciências humanas: o início de um diálogo. Cadernos de Pesquisa, v. 52, 2022.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONTIJO, C. M.; FONSECA, M. E. S. O Pensamento Crítico na Educação matemática: fundamentos, práticas e desafios. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

MILITÃO, F. R.; LOPES, C. S. Experimentação como estratégia de ensino-aprendizagem para o favorecimento das capacidades de Pensamento Crítico. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC), v. 22, n. 3, p. 92-115, 2022.

MORAES, J. Vde. Alfabetização científica e as metodologias ativas de aprendizagem no ensino de geografia: buscando caminhos possíveis na Educação básica. Anekumene, n. 11, p. 68-76, 2016.

PIRES, M. R.; HENNRICH JR., E.; MOREIRA, M. A. O desenvolvimento do Pensamento Crítico no ensino de Ciências: uma reflexão a partir das atividades experimentais. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 11, n. 4, p. 137-156, 2018.

POLLI, R. F.; FIGUEIREDO, M. L. Uma sequência didática para o ensino de polígonos: o uso de materiais manipuláveis no quinto ano do Ensino Fundamental. *Revista Educação Matemática Debate*, v. 9, n. 3, p. 88-104, 2018.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica no Ensino Fundamental: estruturas e indicadores. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SILVA, E. D.; PACHECO, W. R. S. A literatura infantil como recurso potencializador da aprendizagem matemática no Ensino Fundamental. *Revista Valore*, v. 5, n. 1, p. 77-93, 2020.

SOUZA, P. R.; MENEZES, C. B. Uma arquitetura pedagógica para o desenvolvimento do pensamento computacional em contexto interdisciplinar. *Revista Novas Tecnologias na Educação (RENTE)*, v. 20, n. 2, p. 1-17, 2022.

STROMM, M. E.; DALMOLIN, A. M. T.; MENEGAES, L. S. Educação ambiental: uma prática escolar utilizando a temática solos. *Revista Insignare Scientia*, v. 3, n. 4, p. 112-128, 2020.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. Promoção do Pensamento Crítico na Educação científica: estratégias para o ensino e a aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2014.

VALLADARES, L. Scientific literacy and social transformation: critical perspectives about science participation and emancipation. *Science & Education*, v. 30, p. 557-587, 2021.

VIEIRA, L. A.; POSSAMAI, R. M.; ALLEVATO, N. S. Proposição de problemas e pensamento criativo na aula de matemática. *Zetetiké*, v. 31, n. 2, p. 1-15, 2023.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.021

EDUCAÇÃO, GÊNERO E DESIGUALDADE SOCIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA MULHERES COM FILHOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Jaqueline Alves Calaça Santos¹Rosangela da Costa Castro²

RESUMO

Este artigo investiga os desafios enfrentados por mulheres com filhos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco nas desigualdades de gênero e nas condições socioeconômicas que impactam suas trajetórias educacionais. A pesquisa, de natureza qualitativa e baseada em revisão bibliográfica crítica, analisa como a dupla jornada de trabalho, a falta de apoio institucional e as políticas públicas inadequadas se tornam barreiras para a permanência e o sucesso dessas mulheres no ambiente escolar. O referencial teórico ancora-se em Paulo Freire, discutindo a educação como prática de liberdade, e em teóricos que abordam a relação entre saber, identidade e experiência, como Bernard Charlot. Os resultados, construídos a partir da análise de dados secundários e da literatura acadêmica, apontam para a sobrecarga das responsabilidades domésticas e de cuidado, a ausência de políticas de suporte como creches e horários flexíveis, e a persistência de uma estrutura educa-

1. Doutoranda e Mestra do Programa de Pós-Graduação em Formação de professores e Práticas Interdisciplinares – PPGFPPI da Universidade Pernambuco - UPE, jaquecalaca03@gmail.com;
2. Doutoranda e Mestra do Programa de Pós-Graduação em Formação de professores e Práticas Interdisciplinares – PPGFPPI da Universidade Pernambuco - UPE, costacastroroseluz@gmail.com;

cional que não contempla as especificidades do público feminino na EJA. Conclui-se pela urgência de repensar as políticas públicas para a modalidade, propondo a criação de um suporte institucional robusto e a adaptação de práticas pedagógicas que promovam um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e acessível, capaz de garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a conclusão dos estudos por essas mulheres.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Gênero, Políticas Públicas, Maternidade, Desigualdade Social.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa, no cenário educacional brasileiro, um espaço de reparação de direitos e de resgate de trajetórias escolares interrompidas. Contudo, para uma parcela significativa de seu público, especialmente as mulheres, o retorno à sala de aula é atravessado por uma complexa teia de desafios que transcendem a mera recuperação de conteúdos. Este artigo debruça-se sobre as vivências de mulheres com filhos na EJA, analisando como as desigualdades de gênero e as condições socioeconômicas se manifestam como barreiras estruturais à sua permanência e ao seu sucesso educacional. A discussão proposta busca não apenas diagnosticar os obstáculos, mas também apontar para a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas que efetivamente promovam a equidade.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), asseguram a educação como um direito de todos, mas a realidade impõe obstáculos que afastam milhões de brasileiros da escola. Dados da Fundação Roberto Marinho apontam que, em 2022, 35,2% da população com mais de 25 anos não possuía instrução ou ensino fundamental completo (2025). Entre os principais motivos para o abandono escolar, destacam-se a necessidade de trabalhar, a gravidez na adolescência e, de forma proeminente para as mulheres, a responsabilidade pelos afazeres domésticos e pelo cuidado com os filhos (2025).

Nesse contexto, a maternidade, entrelaçada a fatores de raça e classe, assume um papel central. A dupla ou tripla jornada de trabalho que articula emprego formal, tarefas domésticas e o cuidado com os filhos impõe um desgaste físico e emocional que torna a dedicação aos estudos uma tarefa hercúlea. Como aponta Bastos (2017), a sobrecarga de responsabilidades familiares e a falta de uma rede de apoio efetiva são fatores determinantes que levam muitas mulheres a abandonar seus projetos educacionais. A pesquisa de Lima et al. (2024) corrobora essa visão, ao afir-

mar que “o tempo gasto com os cuidados domésticos; a gravidez precoce, uniões estáveis, casamentos; e ausência de escolarização de seus familiares” são os principais fatores motivadores da evasão de jovens negras.

O objetivo geral deste trabalho é, portanto, investigar os desafios enfrentados por mulheres com filhos na EJA, com foco nas desigualdades de gênero e nas condições socioeconômicas que impactam suas trajetórias educacionais. Especificamente, busca-se: analisar o perfil socioeconômico e familiar dessas mulheres; examinar as principais dificuldades na conciliação entre maternidade, trabalho e estudos; discutir o impacto da maternidade sobre o sucesso educacional; e explorar o papel das políticas públicas e das práticas pedagógicas na promoção da inclusão.

Para tanto, a metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica crítica, de abordagem qualitativa. O referencial teórico-metodológico ancora-se na pedagogia emancipatória de Paulo Freire (1996), que concebe a educação como um ato político e uma prática de liberdade, fundamental para a conscientização e a transformação da realidade. Dialoga-se, ainda, com autores como Bernard Charlot (2000), que explora a relação do sujeito com o saber, a identidade e a experiência, e com pesquisas recentes que abordam a interseccionalidade entre gênero, raça e classe no contexto da EJA.

Este artigo está estruturado em seções que buscam aprofundar a análise aqui introduzida. A seguir, a seção de metodologia detalha os caminhos da pesquisa. Posteriormente, a seção de resultados e discussão apresenta uma análise aprofundada das políticas públicas e dos desafios enfrentados por essas mulheres, com base nos dados e na literatura consultada. Por fim, as considerações finais sintetizam as principais conclusões e apontam caminhos para a construção de uma EJA mais justa e inclusiva.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos, este estudo adotou uma abordagem de pesquisa qualitativa, materializada por meio de uma revisão bibliográfica crítica e sistemática. A escolha por este método justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão de um fenômeno social complexo, que envolve as intersecções entre gênero, maternidade, trabalho e educação, não se limitando a dados quantificáveis, mas buscando interpretar as nuances e os significados que emergem da literatura acadêmica e de documentos oficiais.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas principais. A primeira consistiu no levantamento de um amplo referencial teórico sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase nas discussões sobre gênero, políticas públicas e evasão escolar. Foram consultadas as bases de dados Scielo, Google Scholar e repositórios de universidades brasileiras, utilizando os descritores: “EJA e gênero”, “políticas públicas para EJA”, “maternidade e educação”, e “desigualdade educacional no Brasil”. Esta fase permitiu a construção de um panorama sobre o estado da arte da discussão, identificando os principais autores e os debates correntes.

O referencial teórico-metodológico que ancora a análise fundamenta-se, primordialmente, no pensamento de Paulo Freire (1996), cuja obra “Pedagogia da Autonomia” oferece as bases para uma compreensão da educação como prática de liberdade e de transformação social. A concepção freireana de que educar exige o reconhecimento da identidade cultural do educando e o respeito aos seus saberes de experiência é central para a análise das práticas pedagógicas na EJA. Adicionalmente, a análise dialoga com Bernard Charlot (2000), que investiga a relação dos sujeitos com o saber, ajudando a compreender as motivações e os sentidos que as mulheres atribuem ao seu retorno à escola.

A segunda etapa da pesquisa concentrou-se na análise de políticas públicas e de dados secundários. Foram examinados documentos norteadores da educação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(LDB, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), bem como relatórios e pesquisas de instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024) e a Fundação Roberto Marinho. A análise desses documentos e dados buscou evidenciar as lacunas nas políticas de suporte para as mulheres na EJA e quantificar o cenário da evasão e da desigualdade.

Por fim, a análise dos dados coletados foi realizada de forma crítica, buscando não apenas descrever a realidade, mas também problematizá-la à luz do referencial teórico. A seção de “Resultados e Discussão” foi construída a partir do diálogo entre os achados da literatura, os dados estatísticos e os documentos oficiais, com o objetivo de oferecer uma análise aprofundada e multifacetada dos desafios que se impõem às mulheres com filhos na EJA, com um foco particular nas políticas públicas e em suas implicações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura e dos dados disponíveis revela um cenário complexo e desafiador para as mulheres que buscam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma oportunidade para retomar seus estudos. Os resultados desta investigação são apresentados e discutidos a seguir, organizados em torno de eixos temáticos que articulam as dimensões estruturais, institucionais e pedagógicas que atravessam a experiência educacional dessas mulheres, com especial atenção para as políticas públicas e suas lacunas.

O Cenário da EJA no Brasil: Entre a evasão e a desigualdade

A Educação de Jovens e Adultos, embora concebida como uma política de inclusão e reparação de direitos, enfrenta uma crise de esvaziamento que se agrava ano após ano. Dados da pesquisa “Juventudes Fora da Escola”, divulgados pela Fundação Roberto Marinho, mostram uma

queda de 22% nas matrículas entre 2018 e 2022, passando de 3,5 milhões para 2,7 milhões de estudantes. Essa redução drástica é acompanhada pelo fechamento de turmas, que caiu 13% entre 2018 e 2021, passando de 137.144 para 119.625 classes (2025). A diminuição do financiamento público cria um ciclo vicioso que dificulta o acesso e a permanência na modalidade, afastando justamente aqueles que mais necessitam dessa oportunidade.

O Censo Escolar 2024 reforça essa tendência preocupante, apontando uma queda de 7,7% nas matrículas entre 2023 e 2024, e uma redução de 20,4% desde 2020 (2025). Esse esvaziamento não é apenas um problema numérico; ele reflete a incapacidade do sistema educacional em dialogar com as necessidades de seu público e em oferecer condições reais de permanência. Como aponta o estudo de Castro-Serrinha et al. (2024), as políticas para a EJA, embora apresentem avanços, são frequentemente temporárias e não asseguram a continuidade necessária para a consolidação do direito à educação, revelando “certa fragilidade nessas políticas/ programas, pois foram todos temporários e não asseguram a permanência desses sujeitos na escola” (2024).

A evasão escolar é um fenômeno que afeta desproporcionalmente a população negra e, dentro dela, as mulheres. Dados do IBGE (2020), citados por Lima et al. (2024), indicam que, dos jovens entre 19 e 24 anos que abandonaram os estudos, 33% eram negros, em comparação com 18,8% de brancos. Essa disparidade evidencia como o racismo estrutural se manifesta no sistema educacional, uma vez que, mesmo com condições socioeconômicas similares, “o fator racial ainda parece exercer influência nos resultados”.

Quando se adiciona a variável de gênero, o cenário se torna ainda mais preocupante. Em 2023, 29% das mulheres entre 15 e 29 anos não estudavam nem estavam ocupadas, em comparação com 19% dos homens, revelando uma lacuna de gênero persistente (2024).

A Dupla jornada e o peso da maternidade: obstáculos à permanência

Para as mulheres, e em especial para as mulheres negras, a jornada educacional é ainda mais árdua. A sobrecarga de trabalho, que combina o emprego formal com as responsabilidades domésticas e de cuidado, é um dos principais fatores que as levam a abandonar a escola. Dados do IBGE (2022) revelam que 11,2 milhões de mulheres ficaram fora da força de trabalho porque tinham que cuidar de crianças, de pessoas com deficiência ou de idosos. Essa realidade se reflete diretamente na educação: mulheres com filhos têm 112% menos chances de concluir o ensino superior do que mulheres sem filhos.

A pesquisa de Barros (2024) com estudantes da EJA em Mato Grosso durante a pandemia revelou um aumento expressivo de desgaste físico e emocional, provocado pela sobrecarga dos trabalhos executados tanto em suas residências, como em seus respectivos empregos. A pandemia de COVID-19, ao impor o fechamento das escolas e a necessidade de adaptação ao ensino remoto, escancarou as desigualdades já existentes. As mulheres, que já enfrentavam a dupla ou tripla jornada, viram suas responsabilidades se multiplicarem, tendo que conciliar o trabalho, o cuidado com os filhos em casa e os estudos, muitas vezes sem acesso adequado à internet ou a equipamentos tecnológicos (2024).

A maternidade, nesse contexto, surge como um ponto de inflexão nas trajetórias educacionais. A ausência de uma rede de apoio, seja familiar ou institucional, torna a conciliação entre os estudos e o cuidado com os filhos uma tarefa quase impossível. A fala de uma das entrevistadas na pesquisa de Lima et al. (2024) é emblemática: “Faltava muito, depois de uma certa idade eu quis saber de rua, brincadeira, arruaça, eu acabei perdendo, depois engravidei do meu filho aos 15 anos” A chegada de um filho, somada à falta de suporte, frequentemente significa o fim do percurso escolar. Outras participantes relataram histórias similares, como a mulher que se casou aos 14 anos e teve que abandonar os estudos para

cuidar da casa e dos filhos, ou aquela que, aos 62 anos, ainda trabalhava de 6 da manhã às 17 horas e depois frequentava a EJA à noite (2024).

A literatura aponta que os motivos para a evasão de jovens negras incluem o tempo gasto com os cuidados domésticos; a gravidez precoce, uniões estáveis, casamentos; e ausência de escolarização de seus familiares. Esses fatores, longe de serem escolhas individuais, são o resultado de uma estrutura social que impõe às mulheres, e especialmente às mulheres negras e pobres, um conjunto de responsabilidades que as sobrecarregam e as afastam do direito à educação (Lima, 2024).

Políticas Públicas para a EJA: Avanços, Lacunas e a Urgência de Reformulação

O arcabouço legal brasileiro, a partir da Constituição de 1988, reconhece a EJA como um direito público subjetivo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, consolidou esse direito, estabelecendo que a educação de jovens e adultos deve ser destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (1988; 1996).

No entanto, a implementação dessas políticas ainda é frágil e insuficiente. Como afirmam Coelho e Coelho (2013) e Fagundes e Cardoso (2019), citados por Lima et al. (2024), a ação legal, embora seja um avanço, não se torna suficiente para o alcance de resultados satisfatórios. A distância entre a letra da lei e a realidade das salas de aula é imensa. A Lei 10.639/2003, por exemplo, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas de ensino fundamental e médio do Brasil, tanto públicas quanto privadas, ainda enfrenta resistências e dificuldades de implementação, com muitos professores e gestores despreparados para abordar a temática racial de forma adequada e crítica.

A principal lacuna reside na ausência de políticas públicas que considerem as especificidades do público da EJA, especialmente das mulheres.

A modalidade ainda opera sob uma lógica que não dialoga com a realidade de suas estudantes. A falta de creches noturnas, de horários flexíveis, de transporte acessível e de auxílio financeiro são fatores que, na prática, inviabilizam a frequência e a permanência. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu, em sua meta 10, que pelo menos 25% das matrículas da EJA deveriam estar integradas à educação profissional até 2024. No entanto, em 2023, esse número era de apenas 4,7%, evidenciando o fracasso na implementação das metas estabelecidas (2024).

O estudo de Castro-Serrinha et al. (2024) destaca a certa fragilidade nessas políticas/programas, pois foram todos temporários e não asseguraram a permanência desses sujeitos na escola. Programas como o Brasil Alfabetizado, embora tenham representado esforços importantes, foram descontinuados ou sofreram cortes significativos de financiamento, comprometendo sua efetividade. A falta de continuidade nas políticas públicas é um dos principais entraves para a consolidação da EJA como uma modalidade de ensino robusta e capaz de atender às demandas de seu público (2024)

A Interseccionalidade de gênero, raça e classe na EJA

Para compreender plenamente os desafios enfrentados pelas mulheres na EJA, é fundamental adotar uma perspectiva interseccional, que reconheça o entrecruzamento das opressões de gênero, raça e classe. Como aponta Crenshaw (2002), citada por Lima et al. (2024), a interseccionalidade permite discutir as especificidades da mulher negra e compreender como diferentes formas de discriminação se sobrepõem e se potencializam.

A pesquisa de Lima et al. (2024) revelou que a EJA é predominantemente constituída de mulheres negras, porém a maior parte das mulheres se identifica como parda, mesmo quando suas características fenotípicas apontam para uma identidade de mulher preta. Esse dado aponta para a complexidade da construção da identidade racial no Brasil e para

a necessidade de se trabalhar o pertencimento racial como uma estratégia de enfrentamento do racismo. Como afirmam os autores, “trabalhar o pertencimento racial é uma importante estratégia de enfrentamento do racismo, pois, conforme Leath et al. (2019), pessoas com sua identidade racial valorizada e reconhecida participam mais ativamente de ações antirracistas e têm os efeitos do racismo atenuados”.

A condição de classe também é um fator determinante. A maioria das mulheres na EJA vive em situação de vulnerabilidade social, nas periferias das cidades, e enfrenta dificuldades econômicas que as obrigam a trabalhar desde cedo (Lima, 2024). A necessidade de contribuir para o sustento da família, muitas vezes desde a infância, é um dos principais motivos para o abandono escolar. A fala de uma das entrevistadas na pesquisa de Lima et al. (2024) ilustra essa realidade: “Eu e minha irmã mais velha estudamos até a 4ª série, depois fomos de volta pra roça, todo mundo, família toda [...] quem já trabalhava na roça continuou trabalhando, quem não trabalhava aprendeu... pegava às 6 horas da manhã e, às vezes, às 17 horas ‘tava’ agarrada lá ainda, isso com 11 anos”.

O Impacto econômico e social da evasão escolar

A evasão escolar não é apenas uma questão educacional; ela tem profundas implicações econômicas e sociais, tanto para os indivíduos quanto para a sociedade como um todo. Jovens sem ensino médio completo enfrentam dificuldades significativas para conseguir empregos formais e, quando empregados, recebem salários com remuneração até 37% menor em relação aos que concluem a educação básica. Essa diferença salarial se perpetua ao longo da vida, criando um ciclo de pobreza que se transmite de geração em geração (Valentim, 2023).

Para as mulheres, o impacto econômico da baixa escolaridade é ainda mais severo. Dados do Banco Mundial indicam que mulheres com apenas educação primária ganham 28,8% menos que os homens, e essa diferença aumenta para 32,6% entre aqueles com ensino médio e para 47,7%

entre os que possuem ensino superior. Essa desigualdade salarial, somada à sobrecarga de trabalho doméstico não remunerado, coloca as mulheres em uma posição de extrema vulnerabilidade econômica (Serrinha, 2024)

A falta de qualificação profissional não afeta apenas os indivíduos, mas também reduz a produtividade do país, limita a inovação e perpetua ciclos de pobreza e exclusão social. O aumento da escolaridade é fundamental para que os jovens realizem seus projetos de vida e para o desenvolvimento econômico do país. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em seu relatório *The Future of Productivity* (2015), destaca que o investimento em educação é um dos principais fatores para o aumento da produtividade e da competitividade econômica.

No contexto brasileiro, onde as desigualdades sociais são profundas, a educação é um dos poucos mecanismos de mobilidade social disponíveis para as camadas mais pobres da população. A EJA, nesse sentido, deveria ser uma política prioritária, capaz de oferecer uma segunda chance para aqueles que foram excluídos do sistema educacional. No entanto, a realidade mostra que a modalidade tem sido negligenciada, com cortes de financiamento e fechamento de turmas, o que agrava ainda mais as desigualdades existentes.

O Papel da escola como espaço de resistência e transformação

A escola, para as mulheres da EJA, pode representar muito mais do que um local de aquisição de conhecimentos formais. Ela pode ser um espaço de resistência, de construção de identidade, de fortalecimento da autoestima e de transformação social. A pesquisa de Barros (2024) evidenciou que, para muitas estudantes, a escola é um lugar de solidariedade e de interação social, onde elas encontram apoio e reconhecimento. Essa dimensão afetiva e social da escola é fundamental para a permanência, especialmente para aquelas que enfrentam situações de isolamento, violência doméstica ou discriminação.

A construção de um espaço escolar acolhedor e inclusivo passa, necessariamente, pelo reconhecimento das histórias de vida das estudantes e pela valorização de suas experiências. Como aponta Freire (1996), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. A pedagogia freireana propõe que o ponto de partida da educação seja a realidade concreta dos educandos, suas vivências, seus desafios e suas aspirações. Somente a partir desse reconhecimento é possível construir um processo educativo que seja significativo e transformador.

A pesquisa de Lima et al. (2024) revelou que muitas mulheres na EJA desconhecem a história de seu povo, a cultura afro-brasileira e as contribuições históricas da população negra para a construção do país. Esse desconhecimento não é casual; ele é o resultado de um currículo eurocêntrico que invisibiliza a história e a cultura africana e afro-brasileira. A Lei 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino dessa história, busca corrigir essa distorção histórica e promover o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira.

No entanto, a implementação da lei ainda enfrenta resistências e dificuldades. Muitos professores não foram formados para abordar a temática racial de forma adequada e crítica, e muitos materiais didáticos ainda reproduzem estereótipos e visões eurocêntricas. A formação continuada dos professores é, portanto, uma necessidade urgente. Como apontam Gomes e Jesus (2013) e Araújo e Braga (2019), citados por Lima et al. (2024), o gestor escolar tem um papel fundamental nesse processo, ao promover a gestão democrática e participativa, o diálogo com a comunidade e o incentivo à formação continuada sobre a temática racial.

A necessidade de práticas pedagógicas emancipatórias e de um currículo inclusivo

Inspirado em Paulo Freire (1996), um projeto de EJA verdadeiramente emancipatório deve partir da realidade de seus estudantes, valorizando seus saberes e suas experiências. A educação, para Freire, não pode ser

uma mera transmissão de conhecimentos, mas um ato de conscientização e de transformação da realidade. A pedagogia freireana, ao propor uma educação dialógica e problematizadora, oferece as bases para uma prática que reconheça os estudantes da EJA como sujeitos de sua própria história, capazes de refletir criticamente sobre sua condição e de agir para transformá-la.

A escola, para essas mulheres, pode ser mais do que um lugar de instrução formal; pode ser um espaço de interação, de solidariedade e de fortalecimento da autoestima, como demonstrou a pesquisa de Barros (2024). A autora conclui que o significado que emerge nas observações é a construção do espaço da escola como um espaço de interação e trocas. Um lugar de solidariedade, evidenciando que a educação é também um ato coletivo, solidário e nunca se dá isoladamente. Essa dimensão social e afetiva da escola é fundamental para a permanência das estudantes, especialmente daquelas que enfrentam situações de isolamento e de vulnerabilidade (Barros, 2024).

Além disso, é fundamental que a escola adote uma postura ativa no combate ao racismo e à discriminação. Como apontam Gomes e Jesus (2013) e Araújo e Braga (2019), citados por Lima et al. (2024), são elementos-chave para que a escola evite ser reprodutora de valores eurocêtricos: a gestão democrática e participativa, o diálogo com a família, alunos e professores, o enfrentamento de qualquer tipo de discriminação e o incentivo à formação continuada sobre a temática racial na escola". A formação continuada dos professores é essencial para que eles possam desenvolver uma consciência racial crítica e para que sejam capazes de identificar e enfrentar as manifestações de racismo no cotidiano escolar.

Um currículo inclusivo para a EJA deve, portanto, contemplar não apenas os conteúdos tradicionais, mas também as questões que atravessam a vida das estudantes: gênero, raça, classe, trabalho, maternidade, violência doméstica, entre outras. A educação, nessa perspectiva, não se limita à transmissão de conhecimentos, mas se constitui como um espaço de reflexão crítica sobre a realidade e de construção de estratégias de

transformação social. Como afirma Arroyo (2003), a EJA deve ser compreendida como “um campo de direitos e de responsabilidade pública”, e não como uma política compensatória ou assistencialista.

Experiências bem-sucedidas e caminhos possíveis

Embora o cenário da EJA no Brasil seja desafiador, existem experiências bem-sucedidas que demonstram que é possível construir uma educação de jovens e adultos verdadeiramente inclusiva e transformadora. Programas que articulam educação e qualificação profissional, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), embora tenham enfrentado dificuldades de implementação, representam um caminho promissor (Narvaz, 2013).

A integração entre educação básica e educação profissional responde a uma demanda concreta das estudantes da EJA, que buscam não apenas a certificação escolar, mas também a qualificação para o mercado de trabalho. Como aponta Valle (2010), a educação de jovens e adultos e o trabalho são dimensões indissociáveis, e qualquer projeto de EJA que não considere essa relação está fadado ao fracasso. A qualificação profissional é um fator motivador importante para a permanência e para a construção de projetos de vida, além de contribuir para a inserção no mercado de trabalho e para a melhoria das condições econômicas.

Outra experiência importante são os programas de alfabetização e educação popular desenvolvidos por movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Esses programas, inspirados na pedagogia freireana, partem da realidade dos educandos e promovem uma educação dialógica e problematizadora. Como aponta Rummert e Ventura (2007), embora esses programas enfrentem dificuldades de financiamento e de reconhecimento oficial, eles demonstram que é possível construir uma educação verdadeiramente emancipatória.

No campo das políticas de gênero, algumas iniciativas merecem destaque. A criação de creches em período noturno em algumas escolas que oferecem EJA tem se mostrado uma estratégia eficaz para garantir a permanência das mães. Da mesma forma, a oferta de horários flexíveis e de modalidades de ensino que combinam o presencial e o remoto tem facilitado a conciliação entre trabalho, família e estudos. Essas experiências, embora ainda sejam pontuais e localizadas, apontam caminhos possíveis para a construção de políticas públicas mais abrangentes e efetivas.

É fundamental, ainda, que as políticas para a EJA sejam construídas de forma participativa, envolvendo as estudantes, os professores, os gestores e a comunidade. A escuta das demandas e das experiências das mulheres da EJA é essencial para a construção de políticas que efetivamente respondam às suas necessidades. Como aponta Dayrell (2007), a escola deve reconhecer que os jovens e adultos são sujeitos socioculturais, com histórias, trajetórias e saberes que devem ser valorizados e incorporados ao processo educativo.

A Importância da Articulação entre Políticas Educacionais e Políticas Sociais

Por fim, é fundamental compreender que a garantia do direito à educação para as mulheres com filhos na EJA não pode ser alcançada apenas por meio de políticas educacionais.

É necessária uma articulação entre políticas educacionais e políticas sociais mais amplas, que enfrentem as desigualdades de gênero, raça e classe que estruturam a sociedade brasileira.

Políticas de combate à pobreza, de geração de emprego e renda, de acesso à moradia, de saúde pública, de combate à violência doméstica e de promoção da igualdade de gênero são fundamentais para criar as condições materiais e simbólicas que permitam às mulheres frequentar e concluir seus estudos. A educação, embora seja um direito fundamental e

um mecanismo de mobilidade social, não pode, sozinha, superar as profundas desigualdades que marcam a sociedade brasileira.

A criação de uma rede de proteção social robusta, que inclua creches públicas em período integral, auxílio financeiro para famílias em situação de vulnerabilidade, acesso a serviços de saúde e assistência social, é fundamental para garantir que as mulheres possam exercer seu direito à educação. Como aponta Valentim e Assis (2023), há uma “invisibilidade feminina nas políticas de Educação de Jovens e Adultos”, e é urgente que essa invisibilidade seja superada por meio de políticas que reconheçam as especificidades e as demandas das mulheres.

A articulação entre diferentes setores do governo: educação, assistência social, saúde, trabalho, direitos humanos é essencial para a construção de políticas integradas e efetivas. A EJA não pode ser pensada de forma isolada, mas como parte de um conjunto mais amplo de políticas de inclusão social e de promoção da equidade. Somente por meio dessa articulação será possível construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, capaz de garantir o direito à educação para todas as mulheres, independentemente de sua condição social, racial ou de maternidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender a complexa teia de desafios que se impõe às mulheres com filhos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com especial atenção para as desigualdades de gênero, raça e classe que atravessam suas trajetórias educacionais. A análise da literatura e dos dados disponíveis permitiu concluir que a trajetória educacional dessas mulheres é profundamente marcada pela interseccionalidade das opressões, que se materializam em barreiras estruturais, institucionais e cotidianas.

A dupla ou tripla jornada de trabalho, a responsabilidade quase exclusiva pelo cuidado com os filhos e a ausência de uma rede de apoio institucional efetiva emergem como os principais obstáculos à permanência e ao sucesso escolar. A evasão, nesse contexto, não pode ser vista como

uma escolha individual ou como falta de interesse, mas como o resultado de uma estrutura social e de políticas públicas que falham em reconhecer e acolher as especificidades desse público. A escola, que deveria ser um espaço de emancipação e de transformação social, acaba por reproduzir as desigualdades presentes na sociedade quando não se adapta às necessidades de suas estudantes.

Os resultados apontam para a urgência de se repensar a EJA a partir de uma perspectiva de gênero, raça e classe. É imperativo que as políticas públicas transcendam a mera garantia de acesso e se concentrem na criação de condições reais de permanência e de conclusão dos estudos. A análise revelou que, embora o Brasil possua um arcabouço legal que reconhece a EJA como um direito, a implementação dessas políticas é frágil, temporária e insuficiente. A queda de 22% nas matrículas entre 2018 e 2022 e o fechamento de milhares de turmas evidenciam o fracasso das políticas atuais em garantir a continuidade e a qualidade da modalidade.

Propostas para políticas públicas efetivas

Com base nos achados desta pesquisa, propõe-se um conjunto de políticas públicas que devem ser implementadas de forma articulada e contínua para garantir o direito à educação das mulheres com filhos na EJA:

1. **Criação de uma rede de apoio institucional:** É fundamental a criação de creches e espaços de cuidado infantil em período noturno, nos próprios estabelecimentos de ensino ou em suas proximidades, para que as mães possam frequentar as aulas sem a preocupação com o cuidado de seus filhos. Essa medida, além de viabilizar a frequência, demonstra o compromisso do Estado com a permanência dessas mulheres na escola.
2. **Flexibilização de horários e modalidades de ensino:** A oferta de horários flexíveis e de modalidades de ensino que combinem o

presencial e o remoto pode facilitar a conciliação entre trabalho, família e estudos. A experiência da pandemia demonstrou que, com o suporte adequado, o ensino remoto pode ser uma ferramenta importante, desde que acompanhado de políticas de inclusão digital.

3. **Auxílio financeiro e transporte:** A concessão de bolsas de estudo, auxílio-alimentação e vale-transporte são medidas essenciais para garantir que as mulheres possam frequentar a escola sem comprometer o orçamento familiar. Programas como o Bolsa Família já demonstraram a eficácia de políticas de transferência de renda condicionadas à frequência escolar.
4. **Integração com a educação profissional:** A meta 10 do Plano Nacional de Educação, que prevê a integração de 25% das matrículas da EJA com a educação profissional, deve ser efetivamente implementada. A qualificação profissional é um fator motivador importante para a permanência e para a construção de projetos de vida, além de contribuir para a inserção no mercado de trabalho.
5. **Formação continuada de professores e gestores:** A formação continuada sobre as temáticas de gênero, raça e diversidade é fundamental para que os profissionais da educação possam desenvolver uma consciência crítica e adotar práticas pedagógicas inclusivas.
6. **Fortalecimento da gestão democrática e participativa:** A gestão escolar deve ser democrática e participativa, envolvendo as estudantes, suas famílias e a comunidade nas decisões sobre o currículo, as práticas pedagógicas e as políticas de permanência. O diálogo com as mulheres da EJA é essencial para compreender suas demandas e para construir soluções adequadas à sua realidade.

A educação como prática de liberdade

Inspirados em Paulo Freire, defendemos uma educação que parta da realidade das alunas, que valorize seus saberes e suas histórias de vida,

e que contribua para o fortalecimento de sua autoestima e de sua consciência crítica. A pedagogia freireana, ao propor uma educação dialógica e problematizadora, oferece as bases para uma prática que reconheça as estudantes da EJA como sujeitos de sua própria história, capazes de refletir criticamente sobre sua condição e de agir para transformá-la.

A escola, para essas mulheres, deve ser mais do que um lugar de instrução formal; deve ser um espaço de interação, de solidariedade, de fortalecimento da autoestima e de construção de um senso de pertencimento. A valorização da história e da cultura afro-brasileira, o combate ao racismo e à discriminação, e a promoção de um currículo que dialogue com as experiências de vida das estudantes são elementos fundamentais para a construção de uma EJA verdadeiramente emancipatória.

Em suma, a garantia do direito à educação para as mulheres com filhos na EJA exige um compromisso político e social que vá além do discurso. Requer a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, que reconheça as desigualdades existentes e que atue ativamente para superá-las. As políticas públicas devem ser contínuas, robustas e articuladas, superando a lógica de programas temporários e fragmentados que têm caracterizado a EJA nas últimas décadas.

A pesquisa aqui apresentada evidencia que a educação de mulheres com filhos na EJA não é apenas uma questão educacional, mas uma questão de justiça social. A superação das desigualdades de gênero, raça e classe no campo educacional é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Somente assim a EJA poderá cumprir seu papel de ser um espaço de transformação social e de construção de um futuro mais digno para todas as mulheres que, apesar de todos os obstáculos, insistem em retomar seus estudos e em lutar por seus direitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tamiris. **Menos matrículas, mais desigualdades: os desafios da EJA no Brasil**. Fundação Roberto Marinho / Canal Futura, 08 abr. 2025. Disponível

em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/menos-matriculas-mais-desigualdades-os-desafios-da-eja-no-brasil>. Acesso em: 6 out. 2025.

ARROYO, M. G. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 19-50.

BARROS, Abenizia Auxiliadora. **Pesquisa investiga fatores de permanência de mulheres na Educação de Jovens e Adultos**. CAPES, 16 out. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pesquisa-investiga-fatores-de-permanencia-de-mulheres-na-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 6 out. 2025.

BASTOS, M. T. C. **A EJA em questão: o que dizem os sujeitos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 out. 2025.

CASTRO-SERRINHA, S. B. D.; SANTOS, R. C. J.; QUEIROZ, G. M. **Políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos: cenários revelados a partir do estado do conhecimento**. Revista Educação & Ensino, v. 8, n. 1, p. 1-31, dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.71136/ree.v8i1.731>.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO, M. I. M.; COELHO, W. N. B. **As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03: percursos de formação para o trato com a diferença?** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, e192224, 2018.

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

FAGUNDES, T. B.; CARDOSO, M. D. **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte.** Educar em Revista, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 33-54, maio/jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

IBGE. **Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023.** Agência IBGE Notícias, 22 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 6 out. 2025.

JORNAL DA USP. **Maternidade ainda é responsável por deixar milhões de mulheres fora do mercado de trabalho.** 11 jun. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/maternidade-ainda-e-responsavel-por-deixar-milhoes-de-mulheres-fora-do-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 6 out. 2025.

LIMA, Flavia Souza Rocha et al. **Mulheres negras na EJA: compreendendo os desafios e as estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar.** Revista Brasileira de Educação, v. 29, e290126, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290126>.

LIRA, A.; BARBOSA, M. **Mulheres na Educação de Jovens e Adultos: uma análise das desigualdades de gênero**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 9, p. 1-20, 2021.

NARVAZ, A.; SANT'ANNA, G.; TESSELER, M. **Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre o PROEJA**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 6, p. 1-15, 2013.

REVISTA EDUCAÇÃO. **EJA encolhe no país, revelam dados do Censo Escolar 2024**. 09 abr. 2025. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2025/04/09/censo-escolar-2024-eja/>. Acesso em: 6 out. 2025.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. Educar em Revista, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

THINKEVA. **Filhos não impedem sucesso profissional, a desigualdade sim**. 28 set. 2023. Disponível em: <https://thinkeva.com.br/maternidade-nao-deveria-impedir-crescimento-profissional/>. Acesso em: 6 out. 2025.

VALENTIM, S. S.; ASSIS, M. P. **A invisibilidade feminina nas políticas de Educação de Jovens e Adultos de 2002 a 2022**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2023.

VALLE, J. L. **A educação de jovens e adultos e o trabalho: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 108-120, jan./abr. 2010.

WORLD BANK. **Gender Data Portal**. Washington, DC: World Bank Group, 2023. Disponível em: <https://genderdata.0000.worldbank.org/>. Acesso em: 6 out. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.022

PROPOSTA PEDAGÓGICA E CURRICULAR MUNICIPAL DE ITAPISSUMA: DIRETRIZES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Paulo Fillipy de Souza Conti¹Jesânias Rodrigues de Lima²Luiz Gonzaga de Souza Neto³

RESUMO

A Proposta Pedagógica e Curricular do Município de Itapissuma (PPCMI) tem como objetivo estabelecer um referencial estruturado e contextualizado para a organização do ensino na Rede Municipal, considerando os aspectos históricos, culturais e sociais locais. Busca-se, por meio desse documento, garantir uma educação equitativa, de qualidade e alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo de Pernambuco, promovendo aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral dos estudantes. Metodologicamente, a elaboração da PPCMI se baseou em um processo participativo e colaborativo. Foram realizadas consultas aos profissionais da educação e às famílias, que indicaram temas relevantes para a formação, como cidadania, meio ambiente, sustentabilidade e história local.

- 1 Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Professor da Secretaria Municipal de Educação de Itapissuma, paulofconti@gmail.com;
- 2 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Professor da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e Secretário Municipal de Educação de Itapissuma, niasufrpe3@gmail.com.
- 3 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE; Professor da Secretaria Municipal de Educação de Itapissuma, netoguardas@gmail.com.

Esses temas foram incorporados ao currículo por meio de habilidades identificadas com o código alfanumérico finalizado em “ITAPIS”. O documento é organizado em volumes que contemplam todas as etapas e modalidades da Educação Básica — da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA), incluindo a Educação do Campo e a Educação Especial, sempre na perspectiva inclusiva. A proposta reforça a importância da gestão democrática e do envolvimento da comunidade escolar, alinhando-se às diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996). Colocada em vigor em 2024, após quatro anos de deliberações e planejamento, a PPCMI representa um compromisso com a formação cidadã e o aprimoramento contínuo do quadro docente e da Educação oferecida pela Rede Municipal. Nesse período, nota-se como resultado preliminar a apropriação, por parte dos professores e estudantes, de aspectos fundamentais da história, cultura e geografia local. Tais conhecimentos ajudam a reforçar os laços socioafetivos entre a cidade e os seus munícipes.

Palavras-chave: Proposta Pedagógica, Currículo, Aprendizagem, Itapissuma.

INTRODUÇÃO

A educação pública municipal constitui-se como um dos pilares fundamentais na consolidação de políticas educacionais voltadas para a equidade, a cidadania e o desenvolvimento humano integral. Nesse contexto, a Proposta Pedagógica e Curricular Municipal de Itapissuma (PPCMI) representa um instrumento orientador das práticas pedagógicas, fundamentado nos princípios da gestão democrática, da valorização das identidades locais e da contextualização do ensino, articulando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e do Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019) às especificidades históricas, culturais e sociais do município.

A elaboração da PPCMI é resultado de um processo participativo e colaborativo, envolvendo docentes, gestores, técnicos, estudantes e famílias, reafirmando o caráter coletivo da educação pública. Essa construção dialógica reflete o princípio consagrado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, promovendo “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) estabelece, em seus artigos 29 a 31, que a Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Essa etapa é ofertada em creches (para crianças de até três anos) e pré-escolas (para crianças de quatro e cinco anos), sendo esta última de matrícula obrigatória desde a Emenda Constitucional nº 59/2009. A LDBEN orienta que o processo avaliativo deve ocorrer de forma formativa, contínua e descritiva, sem o objetivo de promoção, assegurando o acompanhamento do desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões.

Em conformidade com o artigo 26, a Educação Infantil deve articular a base nacional comum com a parte diversificada que reflete as especificidades regionais e locais, princípio que fundamenta a construção da PPCMI. Assim, a legislação reforça o papel da Educação Infantil como espaço de socialização, experimentação e ampliação das experiências culturais, contribuindo para a formação de vínculos afetivos e cognitivos fundamentais à trajetória escolar.

O Ensino Fundamental, por sua vez, é tratado na LDBEN como a etapa central da Educação Básica, tendo duração mínima de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 1996, art. 32). A lei determina que essa etapa deve assegurar ao educando a formação básica comum, voltada para o desenvolvimento da capacidade de aprender, o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, e o fortalecimento dos vínculos de solidariedade e cidadania.

O artigo 26 estabelece que os currículos do Ensino Fundamental devem ser compostos por uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada ajustada às peculiaridades regionais, culturais e sociais. Essa diretriz legitima a formulação de currículos municipais contextualizados, como a PPCMI, que integra os referenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às especificidades históricas e culturais de Itaipissuma.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é tratada LDBEN como uma modalidade da Educação Básica, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. O artigo 37 define que a EJA deve articular-se aos princípios da educação permanente, assegurando oportunidades de formação inicial e continuada, com metodologias adequadas às características dos educandos e às suas trajetórias de vida (BRASIL, 1996).

Além disso, o artigo 38 prevê que os sistemas de ensino poderão organizar exames de certificação para reconhecimento de saberes adquiridos fora do espaço escolar, valorizando as experiências sociais e profissionais

dos sujeitos. No contexto da PPCMI, a EJA é concebida como espaço de reintegração educativa e emancipação cidadã, que reconhece a diversidade etária, cultural e laboral de seus participantes. A proposta municipal reafirma o compromisso com a flexibilização curricular, a contextualização dos conteúdos e a metodologia dialógica e participativa, em consonância com os princípios freireanos de educação libertadora.

Assim, a articulação entre a LDBEN e a PPCMI evidencia o reconhecimento da EJA como um campo estratégico para a democratização do acesso ao conhecimento, a redução das desigualdades educacionais e a valorização dos saberes produzidos na experiência de vida e trabalho.

Além disso, a LDBEN preconiza metodologias que favoreçam a progressão do conhecimento, a interdisciplinaridade e a formação cidadã, reafirmando o compromisso da educação pública com o desenvolvimento integral e com a democratização do acesso ao saber.

Do ponto de vista teórico, a proposta curricular de Itapissuma ancora-se nas concepções sociointeracionistas e crítico-emancipatórias de educação. Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo ocorre pela mediação social, sendo o outro um elemento essencial na internalização dos conhecimentos historicamente construídos. Assim, o ensino deve proporcionar interações significativas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Sob outra perspectiva, Freire (1996) enfatiza que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa concepção dialoga com a intencionalidade pedagógica da PPCMI, que entende o professor como mediador e o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem, valorizando os saberes locais e as experiências cotidianas.

Autores como Sacristán (2000) e Libâneo (2012) reforçam que o currículo não é um conjunto neutro de conteúdos, mas um instrumento político e cultural que expressa disputas de sentido e intencionalidades formativas. Assim, a PPCMI busca romper com modelos curriculares homogêneos, propondo uma organização que articula os saberes univer-

sais e os conhecimentos produzidos nas práticas sociais e comunitárias de Itapissuma.

Essa concepção também encontra respaldo em Arroyo (2013), ao destacar que o currículo deve ser compreendido como um campo de experiências, em que se produzem identidades e se reconhecem as múltiplas vozes dos sujeitos da educação. Nesse sentido, a valorização da história, da cultura e das práticas locais configura-se como eixo estruturante da proposta curricular municipal.

Para Pacheco (2005), o currículo deve ser compreendido como uma construção social e cultural, resultante de interações e mediações entre diferentes sujeitos, contextos e saberes. Ele não se restringe a um documento prescritivo ou a uma seleção neutra de conteúdos, mas constitui um campo de disputas simbólicas e epistemológicas no qual se produzem significados sobre o conhecimento, a escola e a formação humana.

Nessa perspectiva, o currículo não é algo dado, mas produzido no processo de diálogo entre sujeitos, instituições e práticas sociais, refletindo tanto as intenções políticas quanto as condições concretas de realização da educação. Essa compreensão rompe com visões tecnicistas e universalizantes, abrindo espaço para o reconhecimento das identidades locais e das experiências comunitárias como dimensões legítimas do conhecimento escolar.

A noção de currículo situado, proposta por Pacheco, implica reconhecer que toda construção curricular é histórica e contextual, isto é, vinculada às condições socioculturais e econômicas do território em que se insere. Assim, elaborar um currículo significa interpretar o mundo vivido pelos sujeitos e transformá-lo em objeto de conhecimento pedagógico.

Nesse sentido, o currículo é expressão de um projeto político de formação, orientado não apenas por conteúdos, mas por valores, expectativas e compromissos coletivos. Essa concepção dialoga diretamente com a Proposta Pedagógica e Curricular Municipal de Itapissuma (PPCMI), que se fundamenta na escuta das comunidades escolares e na valorização da

cultura local como referência formativa, entendendo o currículo como espaço de produção de identidades e pertencimentos.

Sob essa ótica, o currículo torna-se também um processo de negociação entre diferentes vozes: gestores, professores, estudantes e famílias, todos partícipes da definição do que ensinar, por que ensinar e como ensinar. Pacheco (2005) afirma que a participação coletiva na construção curricular é condição essencial para a legitimidade e a efetividade do processo educativo, pois é no diálogo que se constroem sentidos compartilhados e se consolidam práticas pedagógicas significativas.

A PPCMI materializa essa perspectiva ao promover espaços de escuta e deliberação, nos quais as decisões sobre conteúdos, metodologias e objetivos são tomadas de forma colaborativa, assegurando que o currículo traduza os valores e as demandas da sociedade itapissumense.

Por fim, a concepção de currículo defendida por Pacheco desafia os sistemas educacionais a compreenderem o ato de planejar e ensinar como prática ética e política, voltada à emancipação dos sujeitos e à transformação social. Ao situar o currículo no cruzamento entre cultura, poder e conhecimento, o autor propõe uma leitura crítica que valoriza tanto o universal quanto o local, articulando o direito à aprendizagem com o reconhecimento da diversidade.

Assim, a PPCMI, ao se constituir como resultado de um processo dialógico e participativo, expressa essa visão de currículo como obra coletiva, que reflete as vozes, as histórias e as aspirações de uma comunidade que faz da educação o instrumento central de sua afirmação e de seu desenvolvimento.

Do ponto de vista das políticas educacionais contemporâneas, a PPCMI também se alinha às metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), especialmente no que tange à ampliação da educação em tempo integral e à valorização da formação docente. A vinculação entre currículo, formação e gestão democrática expressa o compromisso do município com o princípio da educação como direito social e instrumento de emancipação humana.

No cenário contemporâneo das políticas educacionais brasileiras, observa-se um movimento de descentralização curricular que reconhece os municípios como espaços legítimos de produção de conhecimento e de elaboração de referenciais próprios (MOREIRA; CANDAU, 2007). Esse processo, alinhado às premissas da gestão democrática e à valorização das identidades culturais, confere maior legitimidade às ações pedagógicas e aproxima o currículo da realidade vivida pelos sujeitos da educação.

Assim, a Proposta Pedagógica e Curricular Municipal de Itapissuma constitui-se como resultado de um movimento de escuta, planejamento e sistematização de práticas pedagógicas, configurando-se como referência para a consolidação de uma educação pública de qualidade, contextualizada e socialmente referenciada. Mais do que um documento técnico, a PPCMI representa um projeto político-pedagógico de sociedade, orientado pela construção de uma educação cidadã, equitativa e transformadora.

METODOLOGIA

A elaboração da Proposta Pedagógica e Curricular Municipal de Itapissuma (PPCMI) constituiu-se como um processo metodológico de natureza participativa, colaborativa e dialógica, em consonância com o princípio da gestão democrática previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) e reafirmado pela Constituição Federal de 1988.

A metodologia adotada aproxima-se dos princípios da pesquisa-ação, conforme delineada por Thiollent (2005), ao compreender que a transformação da realidade educativa ocorre por meio da participação ativa dos sujeitos na produção de conhecimento. Essa abordagem reafirma a natureza emancipatória do processo formativo, em que gestores, professores e famílias não apenas validam, mas também produzem saberes curriculares. O processo visou garantir que a formulação curricular refletisse não apenas os preceitos normativos e teóricos que orientam a educação

nacional, mas também as vozes, experiências e expectativas da comunidade educativa local.

O trabalho de construção da PPCMI desenvolveu-se entre os anos de 2020 e 2024 e teve como eixo norteador o diálogo interinstitucional entre os diversos segmentos da Rede Municipal de Ensino. Foram promovidas consultas públicas, reuniões pedagógicas, seminários temáticos e encontros de formação continuada, nos quais gestores escolares, professores, coordenadores pedagógicos, estudantes e famílias contribuíram de maneira decisiva para a definição das diretrizes, dos conteúdos e das competências que estruturam o documento.

A participação das equipes gestoras das escolas municipais foi essencial para a articulação entre o planejamento macro da Secretaria Municipal de Educação e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares. As gestoras e os gestores atuaram como mediadores entre as demandas das escolas e a formulação da proposta, assegurando a coerência entre o currículo prescrito e o currículo vivido. Segundo Apple (2006), o currículo é sempre uma expressão de poder e cultura, de modo que sua construção requer a participação efetiva dos sujeitos que o vivem cotidianamente. Essa perspectiva foi adotada como fundamento ético e político do processo.

O quadro docente da Rede Municipal de Itapissuma também exerceu papel central na elaboração da PPCMI. Por meio de grupos de estudo e oficinas, os professores discutiram temas como aprendizagens essenciais, avaliação formativa, diversidade cultural e história local, contribuindo com a redação e revisão de propostas metodológicas. Tais práticas refletem a compreensão de que o professor é sujeito epistemológico e produtor de saberes pedagógicos, conforme defendem Nóvoa (1992) e Tardif (2002), ao destacarem a docência como profissão baseada na reflexão crítica e na experiência coletiva.

As famílias foram igualmente reconhecidas como parte indispensável desse processo, uma vez que representam o elo entre a escola e a comunidade. Sua participação se deu por meio de consultas e reuniões

ampliadas, nas quais foram discutidos valores, expectativas e temas prioritários para a formação cidadã dos estudantes. Essa inserção das famílias contribuiu para aproximar a proposta curricular da realidade social dos educandos, fortalecendo os laços afetivos e culturais entre a escola e o território. Como argumenta Freire (1996), a educação se realiza na dialogicidade, na escuta mútua e no reconhecimento dos saberes cotidianos, o que legitima a participação comunitária como condição para uma educação emancipadora.

A metodologia adotada contemplou, ainda, a colaboração interseccional com órgãos e programas estaduais, especialmente o Currículo de Pernambuco e o Programa de Educação Integrada (PEI), que ofereceram subsídios conceituais e técnicos para a sistematização da proposta municipal. O cruzamento entre tais referenciais e as especificidades locais deu origem a um documento que alia coerência normativa e autenticidade cultural, permitindo que o currículo de Itapissuma assumisse identidade própria sem perder a conexão com as políticas educacionais nacionais e estaduais.

A redação do texto de apresentação dos cadernos, dos componentes curriculares e das habilidades específicas do município, identificadas pelo código alfanumérico finalizado em “ITAPIS”, ficou sob responsabilidade da Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Essa equipe adotou uma metodologia de trabalho híbrida, mesclando a produção individual dos textos iniciais com a análise coletiva e colaborativa das versões preliminares. As etapas de revisão ocorreram em reuniões sistemáticas, nas quais se buscou assegurar a unidade conceitual, a clareza metodológica e a fidelidade às práticas educativas locais.

Do ponto de vista epistemológico, o processo de construção da PPCMI fundamentou-se na compreensão do currículo como práxis social e cultural, conforme defendem autores como Sacristán (2000) e Arroyo (2013). Ambos ressaltam que o currículo não é um conjunto neutro de conteúdos, mas uma construção histórica que reflete valores, identidades e relações de poder. Assim, ao envolver amplamente a comunidade educativa, a

metodologia da PPCMI reforçou a noção de que currículo é território em disputa, espaço de diálogo e de afirmação das singularidades locais.

Dessa forma, a metodologia de elaboração da PPCMI reafirma o compromisso da Secretaria Municipal de Educação de Itapissuma com uma educação participativa, contextualizada e democrática, capaz de reconhecer os sujeitos da escola – gestores, professores, estudantes e famílias – como autores e corresponsáveis pela produção do conhecimento. O resultado desse processo é um documento que sintetiza a multiplicidade de vozes do município e que busca consolidar uma proposta curricular viva, crítica e permanentemente aberta à revisão e ao aprimoramento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação da Proposta Pedagógica e Curricular Municipal de Itapissuma (PPCMI) representou um avanço significativo na consolidação de um modelo de ensino comprometido com a realidade local, com a autonomia pedagógica do município e com a formação integral dos estudantes. A existência de um currículo próprio, elaborado de forma participativa e contextualizada, trouxe benefícios substanciais para a Rede Municipal de Ensino, especialmente no que se refere à coerência entre o planejamento pedagógico e as práticas cotidianas das escolas.

Em primeiro lugar, o currículo municipal possibilitou o reconhecimento da identidade local como elemento estruturante do processo educativo. De acordo com Arroyo (2013), o currículo deve ser compreendido como território de disputas e de afirmação cultural; portanto, a incorporação de conteúdos relacionados à história, à geografia e à cultura de Itapissuma permitiu que os estudantes se reconhecessem como sujeitos históricos e participantes de sua comunidade. Essa dimensão identitária reforça os laços socioafetivos entre escola e território, contribuindo para a formação cidadã e crítica dos educandos.

Além disso, a PPCMI consolidou-se como instrumento de organização pedagógica que assegura a continuidade e a progressão das aprendiza-

gens em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. A estrutura do documento favorece a articulação entre teoria e prática, estabelecendo competências, habilidades e orientações metodológicas que norteiam o trabalho docente. O resultado é uma Rede de Ensino mais integrada, com objetivos formativos claros e um referencial comum que respeita as diversidades.

A tabela a seguir apresenta a organização estrutural da PPCMI, demonstrando a abrangência e a coerência interna do documento.

Organização dos cadernos da PPCMI.

Volume	Título	Temática
Vol. 1	PPCMI: Introdução	Identificação da Proposta, funcionamento e atuação da Rede de ensino do município
Vol. 2	PPCMI: Educação Infantil	Aborda a atuação dos profissionais da etapa, temática e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes de 0 a 5 anos
Vol. 3	PPCMI: Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Conta com informações e sugestões pedagógicas para o Ensino Fundamental, especificamente no que toca à educação de estudantes entre 6 e 10 anos.
Vol. 4, Tomo I	PPCMI: Ensino Fundamental - Anos Finais: Linguagens	Contempla os componentes de Língua Portuguesa, Educação Física, Inglês e Artes.
Vol. 4, Tomo II	PPCMI: Ensino Fundamental - Anos Finais: Matemática	Contempla o componente de Matemática.
Vol. 4, Tomo III	PPCMI: Ensino Fundamental - Anos Finais: Ciências da Natureza	Contempla o componente de Ciências
Vol. 4, Tomo IV	PPCMI: Ensino Fundamental - Anos Finais: Ciências Humanas	Contempla os componentes de Geografia e História.
Vol. 4, Tomo V	PPCMI: Ensino Fundamental - Anos Finais: Ciências da Religião e DHC	Contempla os componentes de Ensino Religioso e Direitos Humanos e Cidadania.
Vol. 5	PPCMI: Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Consta a orientação para os professores(as) da modalidade, que atende estudantes a partir dos 15 anos de idade.
Vol. 6	PPCMI: Educação do Campo e Educação Inclusiva	O volume traz informações em torno das especificidades da área do campo e a perspectiva inclusiva na Educação Especial.

Volume	Título	Temática
Vol. 7	PPCMI: Projetos	Elucida os projetos desenvolvidos em Rede, como Fortalecimento das Aprendizagens, momento cívico, monitores educacionais etc.

Fonte: ITAPISSUMA, 2024.

A estrutura modular da PPCMI expressa um princípio de organicidade, na medida em que cada volume estabelece conexões entre as etapas da Educação Básica e as demandas formativas locais. Essa organização evidencia o compromisso da Secretaria Municipal de Educação com a continuidade das aprendizagens e a articulação entre os componentes curriculares, reafirmando o que Sacristán (2013) denomina de “coerência interna do projeto educativo”.

A PPCMI buscou ainda representar o município nas capas dos cadernos publicados. Foram selecionadas fotos de lugares significativos para os munícipes e essas imagens passaram a dar a identidade visual da proposta, como pode ser visto abaixo.

Capas da PPCMI.





Fonte: ITAIPISSUMA, 2024.

Outro resultado expressivo da implementação da PPCMI foi a consolidação de uma cultura de formação docente permanente, conduzida pela Secretaria Municipal de Educação. Reconhecendo que a efetividade de um currículo depende da apropriação pedagógica por parte dos professores, a Secretaria organizou um programa contínuo de formação, com o objetivo de promover o estudo, a compreensão e o uso pedagógico do novo referencial.

Essas ações formativas ocorreram em diferentes formatos, como seminários, jornadas pedagógicas, oficinas e grupos de estudo, todas voltadas à reflexão sobre práticas, metodologias e avaliação. Essa política formativa dialoga com Nóvoa (1992), ao afirmar que o desenvolvimento profissional docente é um processo coletivo e contínuo, que deve ocorrer no espaço da escola e em interação com os pares. Do mesmo modo, Tardif (2002) ressalta que o saber docente é socialmente produzido e continuamente reconstruído nas experiências e trocas entre educadores.

Ao investir na formação continuada e na gestão do conhecimento pedagógico, a Secretaria Municipal de Educação reafirmou seu compromisso com o fortalecimento da Rede e com a valorização do magistério. Além de possibilitar a apropriação da PPCMI, essas formações contribuí-



ram para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para a articulação entre currículo, avaliação e aprendizagem, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2017).

A integração entre currículo, formação docente e comunidade escolar também se revelou estratégica para o êxito da proposta. A presença ativa das famílias nos debates e nas atividades escolares reforçou a dimensão social do currículo, promovendo uma educação dialógica e inclusiva. Conforme Freire (1996), a educação é um ato coletivo de construção de sentido, e sua efetividade depende da escuta, da participação e do diálogo entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Em síntese, a experiência de Itapissuma demonstra que a construção de um currículo próprio, elaborado de forma democrática e colaborativa, fortalece a identidade educacional do município, amplia a coerência pedagógica da Rede e cria condições para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. A PPCMI, ao aliar teoria, prática e compromisso social, consolida-se como uma referência para a gestão educacional contemporânea e um instrumento de transformação social a partir da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração e implementação da Proposta Pedagógica e Curricular Municipal de Itapissuma (PPCMI) configuram-se como um marco no processo de consolidação da autonomia pedagógica e administrativa do município, reafirmando o compromisso da educação local com a equidade, a cidadania e a qualidade social do ensino. Os resultados obtidos ao longo do processo evidenciam que a construção de um currículo próprio e contextualizado é condição essencial para o fortalecimento da identidade educacional municipal e para a efetivação do direito à aprendizagem em sua plenitude.

O percurso metodológico adotado, fundamentado na participação coletiva, revelou-se decisivo para o êxito do documento. O envolvimento

das equipes gestoras, dos docentes e das famílias assegurou que a proposta refletisse os valores, as práticas e as expectativas da comunidade itapissumense, tornando a PPCMI não apenas um instrumento técnico, mas uma expressão das relações sociais e culturais que sustentam o cotidiano escolar. Tal perspectiva corrobora as reflexões de Arroyo (2013) e Sacristán (2000), ao compreenderem o currículo como território em disputa e construção coletiva de sentidos.

A análise das práticas desenvolvidas a partir da PPCMI demonstra avanços significativos na organização pedagógica da rede municipal, no planejamento do ensino e na coerência entre os objetivos formativos e as metodologias de aprendizagem. O estabelecimento de habilidades específicas identificadas pelo código “ITAPIS” contribuiu para sistematizar as particularidades locais dentro de um marco teórico alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo de Pernambuco, garantindo, ao mesmo tempo, a singularidade e a articulação com as diretrizes estaduais e nacionais.

Outro ponto de destaque diz respeito à formação continuada dos professores, promovida pela Secretaria Municipal de Educação como parte integrante do processo de apropriação da PPCMI. A ênfase em uma política formativa permanente reafirma a compreensão de que o currículo só se efetiva quando mediado por profissionais conscientes de seu papel social e pedagógico. Essa concepção dialoga com as contribuições de Nóvoa (1992) e Tardif (2002), que reconhecem a docência como prática reflexiva e campo de produção de saberes coletivos.

Do ponto de vista empírico, a experiência de Itapissuma apresenta-se como referência para outros municípios brasileiros que buscam consolidar currículos locais coerentes com as realidades de seus territórios. A PPCMI demonstra que a construção curricular descentralizada e participativa é capaz de fortalecer os vínculos entre escola e comunidade, promover a valorização dos saberes locais e favorecer o desenvolvimento de competências que ultrapassam o domínio cognitivo, alcançando dimensões éticas, sociais e culturais da formação humana.

Sob a ótica da pesquisa educacional, o estudo da PPCMI abre novas possibilidades de investigação no campo da gestão curricular, da formação de professores e da educação municipal comparada. Recomenda-se, portanto, o desenvolvimento de estudos que analisem os impactos de currículos locais sobre o desempenho e a motivação dos estudantes, bem como pesquisas qualitativas que examinem as estratégias de apropriação docente e os efeitos da participação comunitária na consolidação das políticas educacionais.

Em diálogo com o que foi apresentado no resumo e desenvolvido nas seções precedentes, conclui-se que a Proposta Pedagógica e Curricular Municipal de Itapissuma é fruto de um esforço coletivo que integra teoria, prática e compromisso social. Trata-se de uma iniciativa que ultrapassa os limites administrativos da política educacional, alcançando o campo epistemológico e científico, ao propor uma nova forma de pensar o currículo público local: mais humana, democrática e enraizada nas experiências concretas de sua população.

Dessa maneira, o caso de Itapissuma reafirma que a inovação curricular é um processo contínuo, que depende da formação, da escuta e da corresponsabilidade entre Estado, escola e sociedade. Ao promover o diálogo entre saberes universais e contextos locais, a PPCMI projeta-se como um exemplo de que a educação pública municipal pode ser espaço legítimo de produção de conhecimento, de resistência e de transformação social.

Como perspectiva futura, propõe-se a continuidade de estudos que analisem os processos de atualização da PPCMI diante das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas. Investigações sobre o impacto das tecnologias digitais, das práticas avaliativas formativas e das políticas de formação docente poderão ampliar a compreensão sobre a efetividade do currículo municipal como instrumento de inovação e justiça social.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ITAPISSUMA. **Proposta Pedagógica e Curricular Municipal de Itapissuma (PPCMI)**. v. 1: Introdução / organização de Adília de Assis Mousinho, Jesanias Rodrigues de Lima, Paulo Fillipy de Souza Conti. – Itapissuma: Secretaria Municipal de Educação de Itapissuma, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MELLO, Evaldo Cabral de. **Nassau**: Governador do Brasil Holandês / Evaldo Cabral de Mello – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 13–36.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2005.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.023

A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E INOVAÇÕES NO CEEP – LEONARDO DAS DORES, ESPERANTINA-PI

Francisco Welton Machado¹
Raimundo Lenilde de Araújo²

RESUMO

O ensino de Geografia no contexto de implantação do Novo Ensino Médio e consequentemente um olhar sobre prática docente, vem sendo alvo de vários debates acerca da estruturação de ensino no modelos de áreas do conhecimento. Assim, sendo considerando que no ano de 2022, iniciou de forma gradativa a implantação do NEM, essa pesquisa foi desenvolvida para analisar os desafios e inovações enfrentados pelos docentes de Geografia no contexto do Novo Ensino Médio, buscando compreender como essas mudanças impactam a prática pedagógica, a formação dos estudantes e a construção de uma educação mais crítica e contextualizada. Com isso, levanta-se a seguinte indagação: Quais são os principais desafios enfrentados pelos docentes de Geografia na implementação das inovações propostas pelo Novo Ensino Médio, e de que maneira essas dificuldades afetam a qualidade do ensino e a formação dos estudantes? Para esclarecer o seguinte questionamento, elencou-se como objetivos, identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes de Geografia na adaptação às novas diretrizes

1 Mestrando do Curso de Geografia da Universidade Federal - PI, wmachado-2011@hotmail.com;

2 Prof. Doutor do Curso de Geografia da Universidade Federal - PI, coautor3@email.com;

do Novo Ensino Médio, considerando aspectos pedagógicos, curriculares e tecnológicos e avaliar o impacto das reformas curriculares na prática docente e na aprendizagem dos estudantes de Geografia, buscando entender como essas mudanças influenciam a formação crítica e contextualizada dos alunos. Diante disso, optamos por uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e nos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)-Brasil (2018), bem como em Cavalcanti (2017) para discutirmos sobre o NEM, no empírico, utilizamos 02 questionários abertos, aplicados no formato online através do Google formulários, para 05 professores e 33 alunos do Centro estadual de ensino integral e profissionalizante- CEEP Leonardo Das Dores, jurisdicionada a 2ª Gerencia regional de educação- 2ª GRE, no final de Outubro e novembro de 2024. Com isso os resultados da pesquisa indicam que os docentes de Geografia enfrentam diversos desafios na implementação das inovações do Novo Ensino Médio, incluindo a resistência à mudança, a falta de formação continuada e a escassez de recursos didáticos adequados.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Prática docente, Reformas curriculares.

INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas na implantação do Novo Ensino Médio, o qual iniciou gradativamente em 2022, assim como de conhecer como está o ensino de Geografia no contexto dessa reforma curricular. Logo, o componente curricular de Geografia, atualmente é objeto de um relevante debate no Brasil, relativo a sua permanência ou exclusão no novo modelo curricular flexível determinado pela reforma do Ensino Médio, pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual o currículo passa a ser reorganizado a partir de áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas tecnologias (Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

No ensino médio, última etapa de consolidação da Educação Básica, a Geografia é um componente curricular essencial para formação cidadã dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo e alinhando os conhecimentos científicos inseridos no contexto em que pertence, ou seja, tornando concreta a noção de espaço vivido e do raciocínio geográfico, sendo assim, construtores de suas próprias histórias. Para Cavalcanti (2012), a partir do momento que o aluno compreende sua espacialidade, ele será capaz de perceber elementos para compreender o mundo. Nesse sentido, a BNCC tem, entre seus fundamentos, desenvolver competências e habilidades ao longo de todo o ensino básico, fato que demanda a (re)elaboração curricular de todas as redes de ensino para garantir que as crianças e jovens usufruam os direitos de aprendizagem expressos por essas competências e habilidades.

A prática docente em Geografia enfrenta um cenário de transformações significativas com a implementação do Novo Ensino Médio, que busca promover uma educação mais integrada e contextualizada. Segundo Pereira (2011), a introdução de novas diretrizes curriculares exige dos educadores uma reflexão crítica sobre suas metodologias de

ensino, visando não apenas a transmissão de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências e habilidades que preparem os alunos para os desafios contemporâneos. Nesse contexto, a formação de um professor de Geografia deve ser reavaliada, considerando a necessidade de inovação nas práticas pedagógicas e a utilização de tecnologias educacionais que possam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem (Pereira, 2012).

Além disso, a resistência à mudança e a falta de formação continuada são desafios recorrentes que impactam a implementação das inovações propostas. De acordo com Frossard (2020), muitos docentes se sentem despreparados para lidar com as novas exigências do currículo, o que pode comprometer a qualidade do ensino e a formação crítica dos estudantes. Assim, é fundamental investigar como esses desafios se manifestam na prática docente e quais estratégias podem ser adotadas para superá-los, garantindo uma educação geográfica que promova a reflexão e a ação social.

A prática docente em Geografia enfrenta um cenário de transformações significativas com a implementação do Novo Ensino Médio, que propõe uma abordagem mais dinâmica e contextualizada da educação. Este novo modelo curricular busca não apenas atender às demandas do século XXI, mas também promover uma formação integral dos estudantes, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Silva (2020), a BNCC enfatiza a necessidade de um ensino que desenvolva competências e habilidades, permitindo que os alunos compreendam e atuem criticamente em sua realidade.

Entretanto, os docentes de Geografia se deparam com diversos desafios na adaptação a essas inovações. Conforme aponta Freire (2019), a formação continuada dos professores é crucial para que eles possam integrar novas metodologias e tecnologias em suas práticas. Os professores precisam não apenas conhecer as diretrizes, mas também entender como implementá-las de maneira eficaz em sala de aula (Pereira, 2012). Além disso, a resistência à mudança, as lacunas na formação inicial e a falta

de recursos adequados são barreiras frequentemente relatadas (Gomes, 2022).

Diante desse contexto, é essencial investigar como as inovações propostas pelo Novo Ensino Médio impactam a prática docente em Geografia e a formação dos estudantes. A pesquisa busca compreender os desafios enfrentados pelos educadores e como esses desafios influenciam a qualidade do ensino e a capacidade dos alunos de se tornarem cidadãos críticos e atuantes em suas comunidades.

Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo analisar os desafios e inovações enfrentados pelos docentes de Geografia no contexto do Novo Ensino Médio, buscando compreender como essas mudanças impactam a prática pedagógica e a formação dos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

As reformas educacionais não são novidades no campo educacional. Elas são justificadas pela necessidade de adaptação à tendência mundial de atender as demandas sociais e econômicas geradas pelo mundo globalizado em constante transformação. Por meio de um discurso de “inovação”, as reformas se tornaram um fenômeno guiado pelo gerenciamento das escolas e pela profissionalização dos professores (LAVAL, 2004). Observa-se, no entanto, que a agenda econômica assumiu o protagonismo das políticas educacionais e curriculares, de modo que há um processo de colonização da escola pelo mundo dos negócios (LAVAL, 2004; GOODSON, 2019) e, como consequência, a redefinição dos parâmetros de participação dos professores na discussão, planejamento e operacionalização das reformas. Tais tendências podem ser observadas na reforma do Ensino Médio brasileiro por meio da Lei n. 13.415/2017, com a quase anulação da participação dos professores na discussão e formulação da proposta. Nesse sentido, o “protagonismo” dos professores, tão defendido nos novos documentos curriculares, está ausente, pois que deve ser ensinado já fora delimitado pelos reformadores.

A redefinição do papel dos professores diante das reformas é sistematizada por Goodson (2019, p. 31) em um “[...] padrão evolutivo” que permite identificar e avaliar dois movimentos relacionados à mudança educacional. Por um lado, a “[...] mudança educacional interna” e, por outro, as “[...] relações externas de mudança”. Desta forma as mudanças curriculares são vistas sob duas perspectivas: a primeira em que o professor é uma agente de operacionalização das reformas, mesmo sem ter ‘voz’ na concepção das mesmas. A segunda, está sob centrada sob a égide dos docentes como “entregadores” de reformas que são executadas nas externalidade do âmbito que permeia a relação escola-e prática docente.

O Novo Ensino Médio, implementado no Brasil pela Lei nº 13.415/2017, propõe uma reestruturação significativa da educação básica, visando uma formação mais integral e contextualizada dos estudantes. Essa reforma busca atender às demandas contemporâneas, promovendo uma educação que valorize a diversidade cultural e as especificidades regionais, além de incentivar a formação de competências e habilidades necessárias para o século XXI (BRASIL, 2018).

De acordo com Brasil (2018), o novo formato está embasado em três eixos, a saber: direitos iguais de aprendizagem para todos; escolha dos estudantes pelos conhecimentos que irão se aprofundar através de itinerários formativos, os quais apresentam diferentes caminhos disciplinares; e mais horas de estudos, com a ampliação da carga horária. Diante disso, com a implantação da base, a etapa sofreu mudanças significativas em seu currículo, passando a ter uma parte como base comum e outra para itinerários formativos e carga horária ampliada para 3.000 horas.

Na concepção de Costa (2016), Trata-se de uma organização em prol da tematização e problematização de algumas categorias fundamentais de cada área, com tendência à superficialidade, em razão de não considerar as especificidades de cada perspectiva científica. Desta forma, apresenta a área de conhecimento com caráter integrado, interdisciplinar. Isso ocorre, quando de interpretam a interdisciplinaridade como um componente organizador do currículo, pelo fato dessa abordagem estar

sendo “entendida, nas atuais políticas para o Ensino Médio, como sinônimo de currículo integrado”.

Os docentes de Geografia enfrentam diversos desafios na implementação das novas diretrizes do Novo Ensino Médio. Entre eles, destacam-se a necessidade de formação continuada, a adaptação de materiais didáticos e a resistência a mudanças por parte de alguns educadores e instituições. Segundo Silva (2020), a formação inicial e continuada dos professores é crucial para que eles possam integrar as inovações pedagógicas de forma eficaz em suas práticas.

Sob esse prisma, o professor de Geografia desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio, que busca uma educação mais contextualizada e integrada. Segundo Saviani (2020), “o professor não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas um mediador que deve estimular a curiosidade e a reflexão dos alunos sobre o espaço e os fenômenos sociais que o permeiam.” Nesse sentido, o docente deve adaptar suas práticas pedagógicas para promover um ensino que dialogue com as realidades locais e globais, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Além disso, a implementação do Novo Ensino Médio exige que os professores de Geografia incorporem metodologias ativas em suas aulas, favorecendo a participação dos estudantes e a construção colaborativa do conhecimento. De acordo com Almeida (2017), “metodologias ativas promovem um ambiente de aprendizado dinâmico, onde os alunos são protagonistas de seu processo educativo.” Isso não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também desenvolve habilidades essenciais, como o pensamento crítico e a resolução de problemas, que são cruciais para a formação integral dos jovens.

A Geografia escolar, no contexto do Novo Ensino Médio, assume um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu espaço. Segundo Cavalcanti (2020), a disciplina deve ir além da mera memorização de conteúdos, promovendo uma compreensão das dinâ-

micas sociais, econômicas e ambientais que permeiam a realidade dos alunos. Essa perspectiva crítica é essencial para que os estudantes possam interpretar as complexidades do mundo contemporâneo e participar ativamente da sociedade.

Além disso, a proposta do Novo Ensino Médio prevê uma abordagem mais flexível e contextualizada, permitindo que os professores de Geografia adaptem seus conteúdos às realidades locais dos alunos. Cavalcanti (2020) enfatiza que essa contextualização é vital para que o ensino da Geografia se torne mais significativo, favorecendo a conexão entre teoria e prática. Ao explorar questões geográficas que impactam diretamente a vida cotidiana dos estudantes, os educadores podem estimular o engajamento e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o professor de Geografia deve estar preparado para enfrentar os diversos desafios que surgem com as novas diretrizes educacionais. Silva (2020) destaca que “a formação continuada dos educadores é imprescindível para que eles se sintam seguros e capacitados a implementar as inovações propostas pelo Novo Ensino Médio.” Assim, investir em formação e apoio para os docentes é essencial para garantir que eles possam oferecer um ensino de qualidade, que não apenas informe, mas também forme cidadãos engajados e conscientes de seu papel na sociedade.

Assim sendo, a formação continuada dos professores de Geografia é crucial para a implementação eficaz das novas diretrizes do Novo Ensino Médio. Segundo Cavalcanti (2020), é necessário que os educadores estejam preparados para utilizar metodologias ativas e inovadoras, que estimulem a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. A atualização constante dos docentes, aliada a uma reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, pode transformar o ensino de Geografia em uma ferramenta poderosa para a formação de uma sociedade mais justa e sustentável.

Destarte, quando o ensino seja planejado e materializado dessa forma, pode incorrer no não atendimento da meta da Geografia para o ensino,

que é o desenvolvimento do pensamento geográfico, como discutido por Cavalcanti (2019). Para a autora, ensinamos Geografia para que o aluno aprenda a pensar geograficamente, numa perspectiva de formar um pensamento geográfico, que “é a capacidade geral de realizar a análise geográfica de fatos e fenômenos” (p. 64), sendo este, a centralidade e a especificidade da produção e conhecimento na Geografia. Assim sendo, o próximo item traz alguns pontos de como isso vem ocorrendo na prática.

METODOLOGIA

Nesta seção é apresentada o trajeto metodológico que foram utilizados na construção dos encaminhamentos para chegar aos resultados da investigação. A metodologia se constitui em uma abordagem social de caráter qualitativo, tendo como fonte de pesquisa material bibliográfico e análise documental. A partir da análise documental, a investigação apresenta os principais pontos descritos na Lei nº 13.415 e promove discussões com o objetivo de entender a motivação para a reforma implantada na referida lei. Em relação às fontes bibliográficas, elas são necessárias por ser suporte teórico das análises apresentadas.

Ademais, teoricamente, fundamentou-se na BNCC – Brasil (2018), documento norteador dos currículos das redes e que traz a organização do Novo Ensino Médio (NEM) em detalhes, bem como Silva (2018) que discute sobre a reforma do Ensino Médio, e faz reflexões pertinentes à respeito do tema. Em Brasil (2018), Laval (2004) e Goodson (2019), continua-se com a discussão sobre reformas curriculares, bem como, com Cavalcanti (2010; 2014; 2019) e Goulart (2014) na abordagem sobre ensino de Geografia.

No segmento da construção empírica desse artigo, foram utilizados 02 questionários como instrumental de coleta de dados, 01 para 03 professores e 01 para 25 alunos do Centro Estadual de Educação profissionalizante- Leonardo Das Dores Castelo Branco unidade escolar esta, jurisdicionada à 2ª Gerência Regional de Educação do estado do Piauí

- SEDUC, no final de novembro e início de dezembro de 2024, período correspondente ao final desse ano letivo, marco inicial de implementação do NEM.

A respeito da coleta das informações, o instrumental, continha questões abertas, cujo link de acesso foi enviado aos respondentes através do aplicativo de mensagens, WhatsApp, e aplicado no formato online através do Google formulários. Em relação a análise qualitativa dos dados, optou-se por enfatizar as respostas dos sujeitos que mais se aproximaram da temática pretendida para a discussão; deste modo, não são contemplados todos os feedbacks. Além disso, optou-se por numerar cada resposta com um número específico, ao invés de identificar os seus autores. A coleta de dados se deu após a aprovação do comitê de ética em Pesquisa (CEP).

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, permitindo identificar categorias e eixos temáticos relacionados aos desafios e às inovações na prática docente em Geografia. O processo interpretativo buscou articular as falas dos professores com os fundamentos teóricos da pesquisa, especialmente aqueles que tratam da mediação didática, da interdisciplinaridade e do papel do professor no Novo Ensino Médio. Essa metodologia contribuiu para compreender como as mudanças curriculares têm impactado o cotidiano escolar e de que maneira os docentes têm ressignificado suas práticas para atender às novas demandas educacionais, valorizando o contexto local e o protagonismo dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção são analisadas as respostas que emergiram da pesquisa empírica com os discentes e docentes. Diante disso, os resultados revelam que ambos os sujeitos vêm o novo formato com uma certa confusão e muitas dúvidas sobre a organização geral do Novo Ensino médio, principalmente pela ausência de formação continuada destinada aos docentes. Dessa maneira, em relação aos questionamentos sobre a organização

do componente curricular (Geografia) com a outras ciências humanas (História, Filosofia e Sociologia) eles mencionaram aspectos negativos e positivos, mas principalmente negativos: “achei interessante porque é possível estudar determinados um mesmo conteúdo por vários componentes diferentes, possibilitando assim um visão mais ampla do mesmo”. (RESPOSTA 01, PROFESSOR, 2024) e “é legal porque nos remete a possibilidade de uma nova forma de ensinar geografia, usando uma linguagem diferente” (RESPOSTA 02, PROFESSOR, 2024).

No que diz respeito aos pontos negativos foram mencionados várias situações tais como: a redução da carga horaria da Geografia, o fato de alguns que ministram aulas nesse componente curricular não possuírem graduação na mesma e também sobre o livro didático utilizado, que segundo eles é muito resumidos e alguns conteúdos que são característicos da Geografia foram preteridos.

Ademais, uma resposta me chamou muito atenção quando foi mencionado o seguinte:

Os livros que são utilizados são um pouco confuso, alguns conteúdos são repetitivos e muito curtos, agente ver os mesmos assuntos em Geografia e em História, por exemplo. (RESPOSTA 03, ALUNO, 2024).

Conforme a análise da resposta pode-se perceber que na percepção do estudante o material didático utilizado na configuração do novo ensino médio apresenta uma certa confusão, se considerarmos a possibilidade da interdisciplinaridade curricular. A situação citada evidencia diretamente no processo de ensino aprendizagem, uma vez que ao serem indagados sobre como vem ocorrendo esse processo, conferiu-se as seguintes respostas:

“ A Geografia era para ser uma matéria muito boa, mas esse novo ensino médio mudou muita coisa” (RESPOSTA 04, ALUNO, 2024); e, “eu amo muito a matéria de Geografia mas, agora junto com as ciências humanas ficou mais complicado de aprender”. (RESSPOSTA 05, ALUNO, 2024).

De acordo com as justificativas dos sujeitos dadas nas respostas 04 e 05, pode inferir-se que os alunos compreendiam melhor os conteúdos quando a organização era baseado na orientação curricular feita por disciplina, ou seja a proposta da interdisciplinaridade do modelo atual, talvez não esteja sendo concretizada pela dificuldade encontrada com os materiais didáticos e pela prática docente de alguns profissionais, referente a essa nova proposta de ensino.

A afirmação aludida anteriormente pode ser corroborada pelas respostas que foram proferidas pelos professores que ensinam o componente curricular Geografia do novo ensino médio, que relataram algo parecido. Na concepção deles a implementação do NEM, trouxe passos importantes principalmente na possibilidade de tornar o aluno protagonista. Entretanto, no que tange a organização particular da Geografia houve uma desvalorização da disciplina, seja pela ausência de conceitos estruturantes que são essenciais da Geografia ou pela redução de aulas semanais, provocando dificuldades de identificação dos conteúdos por área. Para exemplificar, relataram algumas situações, como:

“Na geografia as informações são muito dispersas, temos que tentar trabalhar um conteúdo que muito sintetizado” (RESPOSTAS 06, PROFESSOR, 2024).

“Algumas vezes também o mesmo conteúdo está em história, geografia ou em sociologia , isso acaba complicando na hora de planejarmos nossas aulas” (RESPOSTA 07, PROFESSOR 2024).

Destarte, identifica-se que em relação a inserção da Geografia na área das ciências humanas trouxe uma certa perda de “espaço” da geografia escolar, uma vez que a mesma além da redução de carga horária a partir da 2ª série do ensino médio, também teve comprometido a discussão de conteúdos que são identitários da disciplina, isso tornou-se agravado também no que diz respeito ao material didático disponibilizado, cada professor direciona o tema discutido em um viés de cada componente curricular, onde pela ausência de formações continuadas sobre a implantação do NEM .

Assim sendo, diante das respostas, identificou-se que ambos os sujeitos vêm o material didático como resumido, com poucas informações e no caso dos docentes, com ausências de conteúdos básicos da Geografia. Além disso, também há dificuldade dos dois grupos em identificar a qual componente cada conteúdo pertence, o que implica diretamente no resultado do processo de ensino - aprendizagem, haja vista que os estudantes reclamam da aprendizagem sobre a disciplina que agora está por área de conhecimento, e os docentes, da dificuldade em identificar e selecionar o material para ensino, fator que influencia em suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto nos traz uma amostra de como vem ocorrendo a prática docente em Geografia no contexto de implantação do NEM, logo depois da implementação do ensino por moldes de área do conhecimento, através do recorte da 2ª Gerencia Regional de Educação – GRE do estado do Piauí, a partir do ano teste 2024.

Mediante a discussão apresentada, fica claro que a prática docente em geografia com a implantação do NEM, está enfrentando vários desafios e dificuldades pois são inúmeros fatores que contribuem para tal situação.

No que tange ao material didático, é notado que os mesmos contem pouco conteúdos que são de característica da Geografia e que os mesmos são discutidos também outras áreas do conhecimento, gerando assim em muitos casos um esvaziamento de temas que são essenciais de discussão da geografia escolar. Em relação a carga horaria a redução da oferta de aulas de Geografia na três series que compõem o NEM, também foi visto como um obstáculo, uma vez que na maioria das vezes é tolido do aluno o acesso a temas que são fundamentais para a construção de um pensamento cidadão critico, capaz de formular questionamentos sobre as produções que ocorrem no espaço geográfico.

Nessa situação, confirma-se exatamente o defendido por Silva (2018), ao mencionar que o currículo com disciplinas subsumidas não atende a formação e o ensino à contento. Deste modo, os dados revelam a necessidade de ajustes do NEM no que diz respeito ao que foi elucidado anteriormente, pois as adequações terão reflexos diretos na prática docente e por conseguinte implicaria também no processo de ensino de aprendizagem em Geografia.

Infere-se, por tanto que as reformas curriculares têm causado um impacto profundo no ensino de Geografia, transformando tanto as práticas dos professores quanto os currículos e a forma como os alunos aprendem. É claro que essas mudanças trazem desafios importantes, mas também oferecem uma oportunidade incrível para repensar e fortalecer a Geografia no ambiente educacional. Mais do que nunca, precisamos de um esforço conjunto: políticas públicas que funcionem de verdade, professores bem preparados e uma visão crítica sobre como a Geografia pode fazer a diferença na formação de jovens capazes de entender e transformar o mundo ao seu redor.

A análise sobre a prática docente em Geografia no contexto do Novo Ensino Médio, especialmente no CEEP Leonardo das Dores, em Esperantina-PI, evidencia um cenário de profundas transformações curriculares e pedagógicas. O ensino por áreas do conhecimento, proposto pela reforma, exige do professor uma nova postura didática, voltada para a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e a valorização das experiências dos estudantes. Nesse sentido, o papel do docente de Geografia vai além da simples transmissão de conteúdos: ele se torna mediador do conhecimento, estimulando o pensamento crítico e o raciocínio geográfico como instrumentos para a leitura e a compreensão do espaço vivido.

Os desafios enfrentados pelos professores são múltiplos e refletem tanto questões estruturais quanto formativas. A falta de recursos didáticos adequados, a carência de formações continuadas específicas e as dificuldades de adaptação ao novo formato curricular são fatores que impactam

diretamente o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, observa-se também a emergência de inovações pedagógicas significativas, que incluem o uso de tecnologias digitais, metodologias ativas e projetos integradores que aproximam os conteúdos da realidade local. Essas práticas demonstram o esforço dos docentes em transformar os desafios em oportunidades, ressignificando o ensino de Geografia no Novo Ensino Médio.

Por fim, conclui-se que a prática docente em Geografia no CEEP Leonardo das Dores encontra-se em constante processo de reconstrução, impulsionada pelas exigências da reforma educacional e pela necessidade de uma educação mais crítica e participativa. O compromisso do professor em inovar suas práticas, aliado ao apoio institucional e à valorização da formação continuada, constitui o caminho para consolidar um ensino de Geografia capaz de formar sujeitos conscientes, reflexivos e atuantes em seu espaço geográfico. Assim, o Novo Ensino Médio, embora desafiador, pode se tornar um espaço fértil para a reinvenção das práticas pedagógicas e para a valorização da Geografia como ciência essencial à compreensão do mundo contemporâneo.

Assim sendo, como a discussão sobre essa temática é muito muito vasta, e não se encerra com a apresentada neste texto. Pelo contrário, este só contribui para o debate e abre possibilidades para discussões futuras relacionadas ao tema, tendo em vista que o NEM ainda está em processo de implementação de forma escalonada, com previsão de conclusão em 2024. Com isso, a pesquisa traz pontos importantes sobre a concretização da proposta de flexibilização nos espaços escolares, através da percepção de professores e alunos, com o recorte da 2ª GRE, no estado do Piauí.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cláudia Regina Santos de; CAMARGO, Mônica Nogueira; CAMARGO, Luana Brito. **Educação popular e aprendizagem baseada em problemas na EAD: Uma aplicação no curso de ciências sociais EAD/UNIMONTES**. Revista Multitexto, v. 4 n. 2, 2017.

_____. **A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea.** In: TONINI, Ivaine Maria [et.al]. O ensino de Geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

_____. Pensar pela Geografia: **o ensino e a relevância social.** Goiânia: C&A Alfa, 2019

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas.** Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 19. jan. 2023.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina.** Pro-Posições. v. 27, n. 1 (79). p. 179-195. jan./abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

Frossard, A. (2020). Exemplos e Passos para uma Introdução de Artigo com Qualidade. [Link para o artigo].

Gomes, A. M. C., & <http://lattes.cnpq.br/5154919751934982>. (2022). **Educação do campo e os saberes da Geografia: Paisagem e território.**

GOODSON, Ivor. Processos de mudança curricular e períodos históricos. In: GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social.** Campinas: Editora da Unicamp, 2019. p. 29-46.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

Pereira, M. G. (2011). Artigos científicos: como redigir, publicar e avaliar. Rio de Janeiro: Editora Guanabara-Koogan.

Pereira, M. G. (2012). Estrutura do artigo científico. Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, 21(2):351-352.

Saviani, D. (2020). **A pedagogia histórico-crítica**. Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências, 3(2), 11-36. Recuperado em 9 de março de 2021, de: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>

Silva, A. R. L. (2020). **Experiências significativas para a educação à distância** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, v.1.

Silva, C. M.; & Ribeiro, C. (2018). **A apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte** (Portugal). In: Revista Educação e Pesquisa vol.44. São Paulo.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.024

EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: UM OLHAR SOBRE OS PROJETOS DE ENSINO DO IFTO

Cintia Ribeiro de Souza¹Nayara Dias Pajeú Nascimento²Raquel Bezerra Barros Milhomem³

RESUMO

Este estudo apresenta a percepção dos coordenadores de Projetos de Ensino do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) sobre a execução de projetos aprovados via edital e executados nos anos de 2023 e 2024. Com base nas respostas a um questionário, são analisadas boas práticas, desafios enfrentados, nível de engajamento dos participantes, uso de tecnologias inovadoras e os impactos gerados. A abordagem adotada dialoga com os princípios da pedagogia de projetos, conforme discutidos por Moran (2015) e Dewey (2023), destacando a importância da aprendizagem ativa e da transdisciplinaridade como estratégias para um ensino inovador. Todas as propostas executadas têm como pilares os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que visam, entre outros objetivos, assegurar e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Com uma variedade temática que vai além da proposta curricular obrigatória do ensino médio, os projetos executados nesse período evidenciam, de forma geral, um elevado nível de engajamento

1 Doutora em Biodiversidade e Biotecnologia, Instituto Federal do Tocantins cintia.souza@ifto.edu.br

2 Mestre em Educação, Instituto Federal do Tocantins, npajeu@ifto.edu.br;

3 Mestre em Gestão de Políticas Públicas, Instituto Federal do Tocantins, raquel.bb@ifto.edu.br;

dos estudantes, ressaltando o potencial mobilizador e colaborativo desse dispositivo curricular. Destaca-se também a percepção positiva quanto à suficiência dos recursos financeiros disponibilizados pelo edital para a execução das ações planejadas. Em sua maioria, as propostas resultaram na produção de materiais pedagógicos relevantes, tais como e-books, cartilhas, manuais e produtos digitais diversos. Esses materiais passaram a integrar o acervo institucional e podem ser replicados em outras práticas formativas.

Palavras-chave: Coordenadores de Projetos, Ensino por Projetos, Metodologias Inovadoras, Práticas de Ensino.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea encontra-se em um processo de reconfiguração, no qual o modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos, mostra-se insuficiente diante das complexas demandas formativas da sociedade atual. As transformações sociais, tecnológicas e culturais do século XXI exigem da escola um papel ativo na promoção de competências como autonomia, pensamento crítico, criatividade e colaboração, dimensões essenciais ao desenvolvimento do protagonismo discente (PERRENOUD, 1999; MORAN, 2018). Uma pesquisa mostrou que a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) já é um tema abordado na maioria dos continentes, sendo que a maior incidência de publicações a respeito foi encontrada nas Américas (Estados Unidos, México, Costa Rica e Canadá) entre 2018 e 2019. Há também uma incidência significativa na Oceania entre 2020 e 2021 (CRUZ e LENCASTRE, 2022).

Embora não haja pesquisa semelhante com dados brasileiros, há uma gama de trabalhos que relatam a ABP como ferramenta em que o estudante atue como dinamizador do processo de ensino, que através dos questionamentos e interações permitidas por essa metodologia, são capazes de colaborar com seu próprio itinerário formativo. Além disso, é possível que os estudantes se sintam menos distantes dos professores e cada indivíduo participe com suas melhores habilidades das atividades propostas (SANTOS et al., 2020; SILVA e DIAS, 2021).

Nesse contexto, os projetos de ensino se configuram como dispositivos pedagógicos capazes de integrar teoria e prática, fomentar aprendizagens significativas e articular saberes disciplinares a contextos concretos de atuação (HERNÁNDEZ, 1998; DEWEY, 1916), constituindo um meio eficaz de inovação curricular e de fortalecimento da função social da escola.

Embora a ABP se consolide como uma metodologia de elevado potencial pedagógico, ainda são necessárias investigações mais aprofundadas acerca de seus impactos efetivos na aprendizagem dos estudantes, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, em

que a integração entre teoria e prática constitui elemento essencial para a formação integral (MARQUES et al., 2023).

No âmbito do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), as experiências com projetos de ensino têm demonstrado o potencial dessa metodologia para mobilizar estudantes e docentes em torno de práticas colaborativas e interdisciplinares. Mais do que produtos educacionais tangíveis, os projetos representam processos de formação ampliada, em que se desenvolvem atitudes investigativas, sensibilidade social e consciência ambiental, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

A incorporação dos ODS aos projetos de ensino amplia o alcance pedagógico das propostas, pois favorece a articulação entre o conhecimento científico e os desafios sociais, ambientais e econômicos contemporâneos. Ao alinhar as ações educativas à Agenda 2030, os projetos passam a promover uma formação cidadã e crítica, voltada à sustentabilidade e à responsabilidade social.

Como afirmam SACHS (2015) e UNESCO (2017), a educação para o desenvolvimento sustentável é essencial para fomentar valores, atitudes e comportamentos que contribuam para sociedades mais justas e equilibradas, tornando o ambiente escolar um espaço de transformação e compromisso coletivo com o futuro. Neste contexto, a pedagogia de projetos, conforme propõe DEWEY (1916), não se limita ao “fazer”, mas à reflexão sobre a ação, elemento que transforma a experiência em conhecimento.

Essa concepção é reforçada por autores que abordam as metodologias ativas à luz da aprendizagem como prática social e emancipatória (FREIRE, 1996; BACICH & MORAN, 2017). Nessa perspectiva, o papel do docente desloca-se de transmissor para mediador, orientando o estudante a aprender de forma autônoma e significativa, como destaca VYGOTSKY (1978).

Do ponto de vista avaliativo, a metodologia de projetos assume caráter formativo e transformador, ao estimular o protagonismo estudantil, a

cooperação e a integração de saberes, consolidando-se como caminho promissor para a inovação pedagógica e para o alcance dos ODS no contexto educacional.

Assim, este estudo teve como objetivo analisar as percepções dos coordenadores de projetos de ensino do IFTO quanto à execução das propostas e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa, de abordagem quantitativa e qualitativa, baseou-se na análise de dados obtidos por meio de questionários aplicados aos coordenadores, complementada pela leitura interpretativa das respostas abertas. Os resultados apontam para a efetividade dos projetos de ensino como instrumentos de inovação pedagógica, destacando o fortalecimento da aprendizagem, a ampliação do engajamento discente e a consolidação de práticas sustentáveis no contexto institucional.

Conclui-se, portanto, que os projetos de ensino constituem uma estratégia formativa relevante para a promoção de uma educação inovadora e socialmente comprometida, capaz de integrar os princípios dos ODS à prática pedagógica e de impulsionar a construção de currículos mais dinâmicos, reflexivos e alinhados às demandas da contemporaneidade.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem de natureza quantitativa e qualitativa (GODOY, 1995; LAKATOS; MARCONI, 2017), utilizando formulário eletrônico enviado aos coordenadores de projetos de ensino executados nos anos de 2023 e 2024 no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO. Essa abordagem foi necessária para acessar as percepções de coordenadores de todo o IFTO, incluindo servidores de todas as unidades.

A adoção de uma abordagem quantitativa e qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno investigado em sua totalidade, combinando a mensuração de dados objetivos com a interpretação das percepções dos participantes (MINAYO 2010; CRESWELL 2014). Assim,

na expectativa de potencializar a validade dos resultados e oferecer uma visão mais abrangente dos processos educacionais desencadeados pelos projetos de ensino, os dados foram obtidos por meio de questões abertas e fechadas, estruturadas em quatro principais eixos, conforme figura 1:

Figura 1. Eixos temáticos estruturantes da pesquisa com coordenadores de projetos de ensino do IFTO, entre os anos de 2023 e 2024.



Participaram da pesquisa 30 (trinta) servidores entre efetivos e substitutos de um total de 87 coordenadores de projetos, cujas propostas foram aprovadas e fomentadas por meio dos editais de seleção de projetos de ensino promovidos pela Pró-Reitoria de Ensino do IFTO. Desta forma, considera-se que a amostra foi suficiente para compreender a percepção dos coordenadores a respeito da execução de suas propostas.

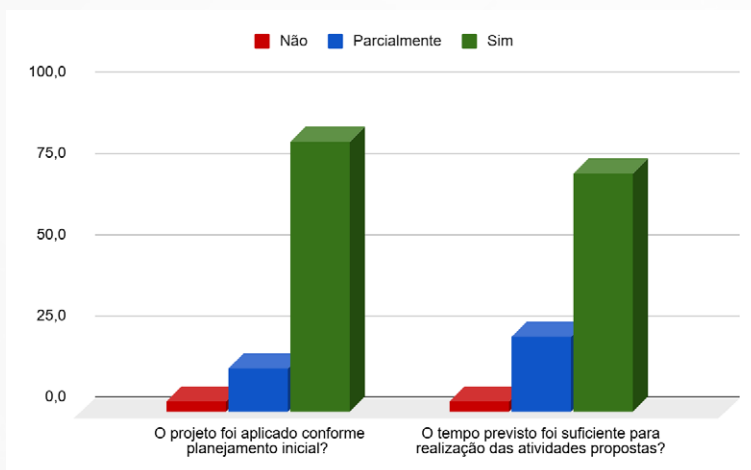
Para a etapa de sistematização, os dados foram organizados em planilha eletrônica no Google Sheets, o que permitiu consolidar as respostas, realizar a contagem de frequências, aplicar filtros e gerar representações gráficas preliminares. As respostas às questões abertas foram categorizadas em unidades temáticas, possibilitando identificar padrões de percepções e sugestões recorrentes entre os participantes. Já as questões fechadas foram analisadas de forma descritiva, a partir da distribuição percentual das alternativas selecionadas, de modo a oferecer uma visão integrada entre os aspectos qualitativos e quantitativos levantados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Planejamento e aplicabilidade

Sobre o quesito planejamento e aplicabilidade, 83,3% dos coordenadores de projetos de ensino participantes da pesquisa, consideram que seus projetos foram aplicados totalmente conforme o planejado e que o tempo previsto para execução das atividades foi suficiente (Fig. 2). Entre os participantes da pesquisa, 23,3% avaliaram que o tempo disponível foi parcialmente suficiente, em razão do aumento dos custos dos materiais previstos, o que ocasionou a ampliação do período destinado à sua aquisição e, conseqüentemente, impactou o andamento das demais etapas dos projetos. Apenas um participante afirmou que o tempo não foi suficiente para execução das atividades do projeto.

Figura 2. Planejamento e aplicabilidade de execução dos projetos de ensino entre os anos de 2023 e 2024 no IFTO.



Desta forma, observa-se que mesmo o cronograma dos últimos projetos tenha sido limitado, a maioria dos proponentes conseguiu adaptar a metodologia ao tempo, espaço e materiais disponíveis. Assim, considera-se de grande eficácia a gestão do tempo dedicado às atividades propostas, visto que é uma habilidade que pressupõe a prática de alguns princípios: princípio da direção (objetivos); princípio da visão estratégica

(antecipação às tendências), princípio dos quadrantes (eficiência/eficácia), princípio da convergência (concentração), princípio da delegação (descentralização), princípio do controle (feedback) e o princípio do uso do tempo livre (VIDAL et al., 2012).

Esses princípios, quando aplicados ao contexto educacional, transcendem a esfera administrativa e burocrática e adquirem valor formativo, uma vez que mobilizam saberes docentes vinculados à autonomia, à reflexão crítica sobre a prática e à gestão pedagógica do tempo como componente estruturante do currículo. Na perspectiva da pedagogia de projetos, o planejamento e a execução configuram-se, simultaneamente, como espaços de aprendizagem e de formação, tanto para os estudantes quanto para os professores, favorecendo a vivência concreta de competências como cooperação, protagonismo e pensamento crítico.

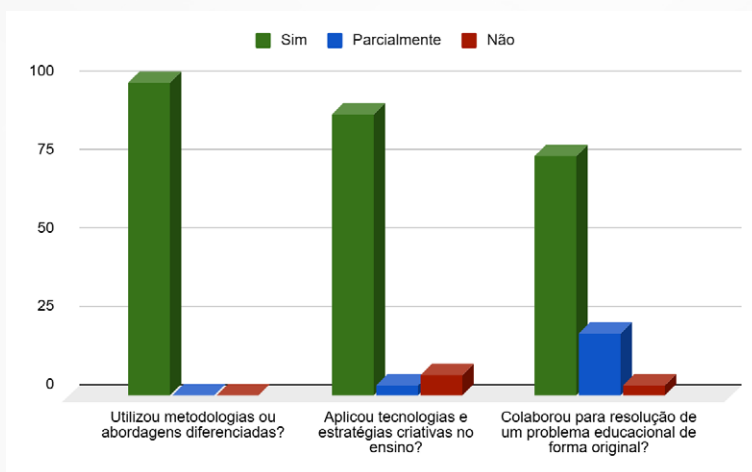
Nessa direção, a gestão eficiente do tempo observada entre os participantes dos projetos de ensino do IFTO não apenas potencializa a execução das ações planejadas, mas também consolida práticas de inovação curricular, ao converter o fazer pedagógico em experiência reflexiva, integrada e colaborativa. Ademais, evidencia-se que, ao desenvolverem tais competências de gestão e planejamento, os docentes ampliam sua própria práxis formativa, repercutindo positivamente na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e na promoção de habilidades e competências essenciais ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Uso de tecnologias inovadoras e geração de produtos

Com relação à inovação e aplicação de novas tecnologias, foi possível observar que todos os participantes da pesquisa utilizaram abordagens e/ou metodologias diferenciadas, aplicando estratégias criativas e inovadoras (Fig. 3). As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, centram o aprendizado no estudante (Freitas et al., 2021), o que favorece seu protagonismo tornando o processo educativo mais significativo e inovador. Contudo, como apontam Marques et al. (2021),

os estudos sobre aprendizagem ativa ainda demandam maior aprofundamento, sobretudo no que se refere ao impacto dessas práticas no trabalho docente, uma vez que a adoção de metodologias ativas requer, inicialmente, maior investimento de tempo, planejamento e reestruturação das práticas pedagógicas, que tendem a se equilibrar e se aperfeiçoar à medida que os professores se apropriam das novas dinâmicas de ensino.

Figura 3. Utilização de Tecnologias Inovadoras nos Projetos de Ensino executados nos anos de 2023 e 2024 no IFTO.



O uso de tecnologias criativas e a geração de produtos nos projetos de ensino do IFTO estão em consonância com as discussões sobre ensino inovador. A geração de produtos educacionais relacionados aos projetos executados se deu em uma parcela significativa dos participantes da pesquisa que reportaram a elaboração de produtos finais relevantes, tais como cartilhas, eventos e exposições.

A literatura apoia a ideia de que a inovação vai além da simples adoção de tecnologia, englobando estratégias pedagógicas que tornam a aprendizagem mais significativa e aplicada. NAZLIDOU et al. (2024) tratam da relevância de tecnologias interativas para a elaboração de produtos de aprendizagem que extrapolam o simples uso de ferramentas, integrando criatividade e produção concreta. A criação de produtos concretos, por estudantes e professores, como os relatados, é uma característica valorizada na aprendizagem baseada em projetos, pois pode representar um

roteiro do aprendizado e aumentar a motivação e o senso de realização dos estudantes, como sugere Gama e Brasileiro (2014).

Articulação com o currículo e engajamento dos estudantes

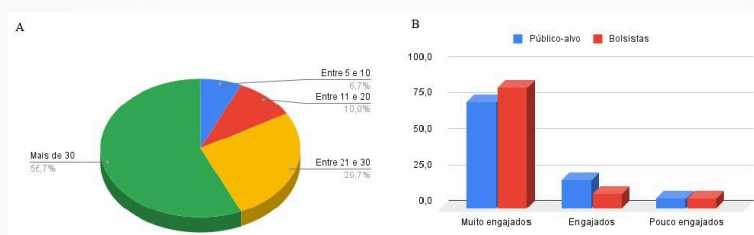
A maioria dos coordenadores (96,7%) considera que os projetos de ensino desempenham um papel relevante na efetivação das competências previstas no currículo dos cursos técnicos ofertados pelo IFTO. Há uma percepção generalizada de impacto relevante no desenvolvimento de habilidades e competências nos estudantes, como trabalho em equipe, autonomia e criatividade (mencionado em múltiplas respostas qualitativas).

Um aspecto que se destaca é a exigência de integração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (NAÇÕES UNIDAS, 2015), aos projetos de ensino do IFTO que se constitui em uma estratégia pedagógica que reforça a coerência entre o currículo institucional e o compromisso com a formação de sujeitos críticos, éticos e socialmente responsáveis. Ao incorporar os ODS, os projetos promovem a interdisciplinaridade, a inovação pedagógica e o engajamento discente em práticas voltadas à sustentabilidade e à transformação social, desenvolvendo competências essenciais para enfrentar desafios contemporâneos e consolidando uma cultura educacional orientada pela responsabilidade social, ambiental e pelo desenvolvimento humano sustentável.

Além disso, o IFTO tem buscado desenvolver modelos curriculares que integrem práticas pedagógicas inovadoras, reconhecendo que a implementação e o incentivo ao uso de metodologias ativas são motivados pela crescente necessidade de inovação pedagógica diante das transformações sociais e tecnológicas. Essa perspectiva demonstra compromisso institucional em aprimorar o processo formativo dos estudantes, promovendo aprendizagens mais significativas, colaborativas e centradas no protagonismo discente (PINHEIRO e VALENTE, 2024).

Nesse sentido, a instituição tem pensado em modelos de currículos que combinem práticas pedagógicas inovadoras e proporcionem um ambiente de aprendizado mais dinâmico, participativo e com engajamento, viabilizando a formação humana de forma integral e alinhada ao desenvolvimento das habilidades pelos estudantes. Consequentemente, observa-se pelos achados nesta pesquisa, que há uma alta adesão dos coordenadores dos projetos de ensino a uma abordagem educacional pautada na prática reflexiva, que favorece a construção de um ambiente de aprendizagem personalizado e singular de forma colaborativa, autônoma e protagonizada pelo estudante (Fig. 4).

Figura 4. Número de participantes público-alvo (A) e nível de engajamento dos estudantes bolsistas e não bolsistas (B) dos projetos de ensino desenvolvidos entre 2023 e 2024 no IFTO.



A criação de um edital de fomento para a seleção das melhores propostas de projetos de ensino constitui uma estratégia relevante para enfrentar os principais desafios relacionados à implementação do novo modelo de currículo delineado pelas diretrizes e matrizes curriculares do IFTO. Narciso et al., (2024) destacam que um dos desafios centrais para o êxito dessa implementação reside na formação continuada e no perfil docente, fatores determinantes para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras. Desde o início da pandemia da COVID-19, em 2020, o IFTO intensificou ações de formação continuada em metodologias ativas, inicialmente como medida emergencial para evitar a interrupção das atividades acadêmicas, mas que, posteriormente, se consolidou como um movimento institucional permanente de aperfeiçoamento das práticas de ensino.

Essa política formativa tem contribuído para ampliar a compreensão dos docentes sobre os princípios de inovação pedagógica e para estimular a adoção de metodologias centradas no estudante. Entretanto, como observado por Bezerra et al. (2024), persistem limitações estruturais, como a inadequação de espaços físicos e a rigidez dos ambientes escolares, que dificultam o trabalho colaborativo e a realização de projetos interdisciplinares.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), segundo KOSLOSKI et al., 2019, dentre outras vantagens, proporciona aos estudantes a experiência da construção do seu próprio conhecimento, pois permite aos estudantes investigar questões, propor hipóteses e explicações, discutir, estimular e experimentar novas ideias. E para Barbosa e Moura (2013), dentro da perspectiva da educação profissional e tecnológica, a ABP proporciona uma aprendizagem significativa e contextualizada, construção de conhecimento, habilidades e competências, trabalho cooperativo, solução de problemas, realização de projetos que transforma ideias em resultados.

Nesse sentido, a adoção de práticas educacionais inovadoras por meio dos projetos de ensino tem se mostrado uma alternativa eficaz, ao promover a integração curricular e a interdisciplinaridade, favorecendo a colaboração entre diferentes profissionais da educação e diferentes espaços escolares, elementos essenciais para o fortalecimento de um currículo dinâmico, inclusivo e contextualizado.

A criação de novos ambientes ou mesmo a transformação e/ou de ambientes antigos, embora já seja uma prática desde a criação do IFTO, tem sido incentivada e otimizada continuamente pela adesão e execução dos projetos de ensino. Ao conseguirem a aprovação de suas propostas, os coordenadores criam grupos de estudantes que, sob orientação do coordenador, se encarregam de dar novas possibilidades para os espaços existentes e criar um plano de execução para essas atividades, se responsabilizando e atuando de forma proativa para a melhor forma de executar.

Assim, os projetos de ensino se configuram como instrumentos pedagógicos estratégicos para a articulação entre currículo, inovação e engajamento discente, permitindo que as práticas pedagógicas inovadoras e a requalificação dos espaços escolares se concretizem em experiências formativas significativas. Ao promoverem a interdisciplinaridade, o protagonismo estudantil e a integração entre teoria e prática, esses projetos favorecem o desenvolvimento de competências que ampliam o sentido social e formativo do ensino. A execução dos projetos de ensino no IFTO evidencia um movimento institucional orientado à transformação curricular e ao fortalecimento de uma cultura educacional comprometida com a qualidade, a sustentabilidade e a formação integral dos estudantes.

Gestão financeira e sustentabilidade dos projetos

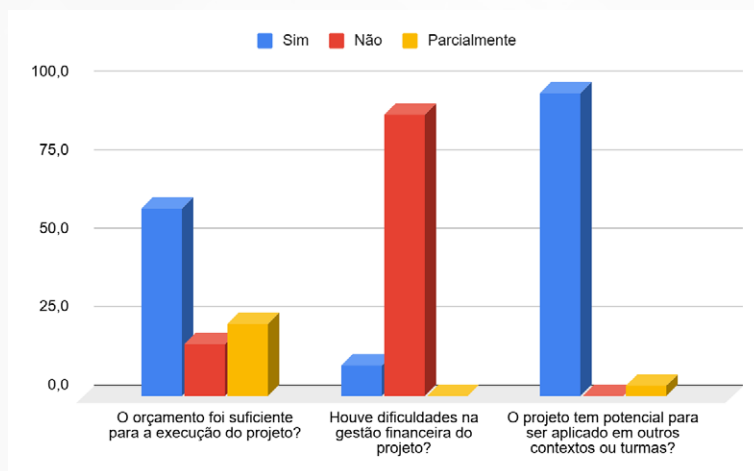
Para 60% dos participantes da pesquisa o orçamento disponibilizado foi suficiente para a execução do projeto e para 90% dos respondentes não houve nenhuma dificuldade de gestão financeira e, portanto, sem mais complicações significativas neste quesito. Além disso, a grande maioria dos respondentes afirmou que seus projetos têm potencial de replicação, o que é indicativo de sustentabilidade e êxito no desenvolvimento das atividades propostas.

A análise dos projetos de ensino evidencia que a gestão financeira, longe de ser um obstáculo, constitui-se em um diferencial positivo para a sustentabilidade das atividades ao longo do tempo. Embora a literatura sobre metodologias ativas destaque como principais desafios a formação docente, a adequação curricular e a infraestrutura escolar, os projetos analisados demonstraram que a utilização responsável e planejada dos recursos financeiros permitiu ampliar os impactos alcançados.

Essa gestão eficiente possibilitou não apenas a aquisição de materiais e tecnologias, mas, sobretudo, a implementação de práticas pedagógicas inovadoras que qualificaram o currículo e fortaleceram o processo formativo dos estudantes. Mais do que os produtos gerados, o destaque recai

sobre o impacto dessas ações na transformação das práticas educativas e na consolidação de uma cultura institucional voltada à inovação e à sustentabilidade, garantindo não apenas a execução, mas também a continuidade das ações após o encerramento dos editais de fomento. Assim, a experiência aponta que, quando bem conduzida, a administração dos recursos fortalece o vínculo entre inovação pedagógica e sustentabilidade institucional, contribuindo para a continuidade e o avanço das práticas formativas no contexto educacional.

Figura 5. Gestão financeira e sustentabilidade dos projetos de ensino executados nos anos de 2023 e 2024 no IFTO.



Alguns pontos foram citados como possibilidade de aprimoramento, tais como tempo de execução, maior número de bolsas destinadas à estudantes e melhorias de fluxos na submissão e monitoramento da execução das atividades propostas. Para Souza e Almeida, (2023) é necessária uma discussão no contexto escolar acerca da gestão de projetos educacionais, incluindo planejamento de todas as etapas a serem executadas dentro do período de tempo previsto. Marques et al., (2021) mencionam que a implementação de metodologias ativas necessita que as instituições tomem decisões sobre qual método é mais adequado e que haja maior profissionalização docente.

Estas análises dos autores apoiam a iniciativa institucional de se reservar ao direito de selecionar as propostas que melhor se adequem ao escopo

dos editais e, conseqüentemente, tenham maior e melhor impacto na aprendizagem. Para tanto, ao longo dos anos, a instituição tem oferecido continuamente aprimoramento dos sistemas de gestão dos projetos, bem como a capacitação necessária para que seus proponentes adequem suas propostas.

Isto porque, apesar de que a percepção geral sobre a gestão financeira dos projetos de ensino no âmbito do IFTO seja positiva, os pontos de melhoria citados, enfatizam a importância do planejamento detalhado, acompanhamento e avaliação, que podem mitigar tais dificuldades. A necessidade de adequação dos processos institucionais e de apoio (incluindo financeiro e temporal) para a efetiva implementação de projetos de ensino inovadores é um tema recorrente. As sugestões de melhoria dos coordenadores do IFTO ecoam a discussão da literatura sobre os desafios na implementação e sustentabilidade de práticas pedagógicas inovadoras, que demandam não apenas esforço individual, mas também suporte institucional e processos bem definidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das percepções dos coordenadores dos projetos de ensino executados entre 2023 e 2024 no âmbito do IFTO revelou resultados bastante positivos em diferentes aspectos. O engajamento dos estudantes foi um ponto amplamente destacado, considerando a quantidade de estudantes envolvidos e engajados. Os bolsistas, em especial, demonstraram um envolvimento expressivo, sendo considerados altamente comprometidos com as ações propostas.

Os resultados evidenciaram a efetividade dos projetos de ensino como dispositivos de inovação pedagógica. Observou-se uma recorrência significativa de metodologias diferenciadas e do uso de tecnologias aplicadas, favorecendo a resolução criativa de problemas e o fortalecimento do processo de aprendizagem dos estudantes. A elaboração de produtos finais, tais como cartilhas, exposições e materiais educativos, representa

uma importante expressão do percurso formativo, pois materializa os conhecimentos construídos e demonstra a aplicabilidade das competências desenvolvidas ao longo do projeto.

No aspecto de gestão, os coordenadores confirmaram a suficiência e a administração responsável dos recursos financeiros, reforçando a percepção de que os projetos são ações sustentáveis e com alto potencial de reaplicação em outros contextos no âmbito do ensino.

Por fim, os coordenadores identificaram aspectos relevantes de aprimoramento que podem potencializar a efetividade dos projetos de ensino. As sugestões concentraram-se em três eixos principais: a) visibilidade institucional, com ênfase na ampliação da divulgação interna e externa e no fortalecimento do vínculo com a comunidade; b) qualificação das práticas pedagógicas e institucionais, por meio do incentivo à interdisciplinaridade, à integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão e à oferta de formação continuada aos coordenadores; e c) gestão operacional, abrangendo o aperfeiçoamento das plataformas de submissão e acompanhamento, além da ampliação dos recursos financeiros destinados aos projetos. Essas proposições reforçam uma postura pedagógica reflexiva e colaborativa, orientada para o aperfeiçoamento contínuo das práticas educativas e para o fortalecimento da qualidade do ensino no âmbito institucional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. Boletim Técnico do SENAI, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349/333>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017. 260 p.

BEZERRA, D.L.C.; ABREU, J.A.; BAIMA, G.M.; LIMA, M.R.; NASCIMENTO, S.P.; BOTTENTUIT-JÚNIOR, J.B. Práticas pedagógicas inovadoras na construção do currículo: uma análise comparativa. Revista DELOS, Curitiba, v.18, n.63, p. 01-25, 2024. DOI: 10.55905/rdelosv18.n63-007.

CRESWELL, J. W. Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2014.

CRUZ, S. and V. LENCASTRE, J.A. Project-Based Learning Methodology as a Promoter of Learning Math Concepts: A Scoping Review. Front. Educ. 7:953390. 2022. doi: 10.3389/educ.2022.953390

DEWEY, J. Democracia e educação. São Paulo: Nacional, 1916. 134p.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

GAMA, M.S.; BRASILEIRO, C. Metodologia de ensino da Literatura - Pedagogia de Projetos para Ensino de Literatura: um estudo de caso. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 14, nº 4, 28 de janeiro de 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Rev. adm. empres., São Paulo, v. 35, n.3, jun. 1995.

HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998. 144 p.

KOSLOSKI, Ricardo Ajax Dias et al., Aprendizagem baseada em projetos aplicada em uma disciplina de integração de Engenharias: desafios e benefícios, VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação, Anais do XXX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2019, p. 89-98.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 368p.

MARQUES, H.R.; CAMPOS, A.C.; ANDRADE, D.M.; ZAMBALDE, A.L. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 03, p. 718-741, nov. 2021.

MARQUES, R. et al. Percepções sobre o uso de ABP na Educação Profissional e Tecnológica. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, 2023.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAN, J. Metodologias Ativas Para Uma Aprendizagem Mais Profunda. In: Bacich, L. and Moran, J., Eds., Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática, Penso, Porto Alegre, 34-76, (2018).

NAÇÕES UNIDAS. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. A/RES/70/1, 21 out. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>.

NARCISO, R.; MELO-JÚNIOR, H.G.; ROGÉRIO, H.E.; DEMUNER, J.A.; FERNANDES, L.M.; VERONEZ, P.S. Inovações pedagógicas através de metodologias ativas. Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v.17, n.1, p. 4529-4542, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.1-270.

NAZLIDOU, I.; EFKOLIDIS, N.; KAKOULIS, K.; KYRATIS, P. Innovative and Interactive Technologies in Creative Product Design Education: A Review. Multimodal Technol. Interact. **2024**, 8, 107. <https://doi.org/10.3390/mti8120107>

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1999. 162 p.

PINHEIRO, W.S.; VALENTE, E.A. Metodologias ativas no âmbito da Educação Básica: uma revisão sistemática de literatura. Caribeña de Ciencias Sociales 13(12): e4385, 2024.

SACHS, J. D. The Age of Sustainable Development. New York: Columbia University Press, 2015.

SANTOS, E. H.; NAKAMOTO, P.T.; LIMA, G.G. Revisão sistemática da literatura em aprendizagem baseada em projetos no Ensino Médio. Research, Society and Development, v. 9, n. 9, e386996425, 2020.

SILVA, L.G.S; DIAS, L.F. Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino de Ciências da Natureza com Foco na Colaboração: Uma Revisão Sistemática da Literatura. ENCITEC – Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista, ENCI-TEC – Santo Ângelo – Vol. 12, n. 3., p. 86-102, set./dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.31512/encitec.v12i3.528>

SOUZA, L.G.; ALMEIDA, S.M.L. Gestão de projetos educacionais. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2023. 60 p.

UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris: UNESCO, 2017.

VIDAL, Eliana Aparecida Barion; BERTACINI, Maria Cláudia Amato; ALMEIDA, Claudia Nascimento de; MANHOLER, Rosana; VALIN, Sirlene Aparecida de Almeida. Gestão de produtividade e organização do tempo: técnicas e ferramentas para o profissional de secretariado. Linguagem Acadêmica, Batatais, v. 2, n. 1, p. 187-189, jan. 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1978. 224 p.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.025

A RELAÇÃO COM SABER E A MOBILIZAÇÃO NOS ESTUDOS SOBRE A ESCOLA: UMA ANÁLISE DO FILME “ESCRITORES DA LIBERDADE”

Lílian Bárbara Cavalcanti Cardoso¹Elían Sandra Alves de Araújo²Surama Angélica da Silva³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre as narrativas biográficas e a relação com o saber, a partir de uma reflexão teórico-prática que toma como ponto de partida o filme “Escritores da Liberdade”, inspirado na experiência real da professora norte-americana Erin Gruwell. A investigação busca compreender como as histórias de vida, quando inseridas no contexto educativo, podem se constituir em instrumentos formativos capazes de ressignificar o percurso escolar e promover aprendizagens com sentido. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e interpretativa a partir da realização da análise imagética, o texto é fundamentado nos aportes teóricos de Bernard Charlot, acerca da relação

- 1 Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio de Aplicação. Professora Telma Vitória da Universidade Federal de Alagoas (CApTV/UFAL), lilian.cardoso@cedu.ufal.br.
- 2 Licenciada em Ciências Biológicas, Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), vinculada ao Departamento de Educação (DEd). elian.araujo@ufrpe.br.
- 3 Professora Mestre do Centro de Educação, lotada no Colégio de Aplicação Telma Vitória, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, surama.silva@ndi.ufal.br.

com o saber, e de Christine Delory-Momberger, no que se refere à abordagem biográfica como processo de construção de si. A análise evidenciou que as narrativas de vida favorecem a emergência de sujeitos reflexivos e conscientes de suas trajetórias, possibilitando o diálogo entre experiência, identidade e conhecimento. Os resultados apontam que práticas pedagógicas baseadas na escuta e na escrita biográfica potencializam a formação docente e discente, contribuindo para uma escola mais humana, significativa e comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Narrativas biográficas. Relação com o saber. Formação docente. Escritores da Liberdade.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo analisar as potencialidades e desafios da utilização de histórias de vida, como as relatadas no filme “Escritores da Liberdade”, como dispositivos pedagógicos capazes de significar a aprendizagem e fortalecer a identidade dos estudantes. Busca-se compreender como, por meio da escuta e da escrita de narrativas pessoais, pode-se promover uma formação mais sensível e engajada para docentes e discentes.

O problema de pesquisa que permeia este estudo parte da seguinte questão: de que modo as narrativas biográficas, inseridas no espaço escolar, contribuem para instaurar uma relação mais significativa entre os sujeitos e os saberes? Para compreendê-lo, é necessário dialogar com teorias que explicitem como os estudantes carregam consigo trajetórias, silenciamentos e sentidos de mundo, e como esses elementos se intersectam com o percurso escolar. Nesse sentido, a pesquisa problematiza não apenas o uso das biografias como método, mas também as condições materiais, culturais e institucionais que favorecem ou impedem sua efetividade.

Diante disso, os trabalhos que inicialmente inspiraram a realização deste estudo, que articula a teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot, e a Teoria da Pesquisa Biográfica em Educação, de Christine Delory-Momberger, foram desenvolvidos por Rosemeire Reis (2021a, 2021b, 2022). A autora evidencia como a questão de pesquisa e alguns pressupostos teóricos de ambas as abordagens se aproximam na análise dos sentidos que os jovens atribuem às suas experiências escolares e do que efetivamente aprendem na escola.

Para situar esse debate, é oportuno considerar o contexto da juventude brasileira e os desafios atuais da escolarização. Dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios indicam que cerca de 8,8 milhões de jovens entre 18 e 29 anos não concluíram o ensino médio e tampouco frequentam instituição de ensino regular. No recorte mais amplo, o Brasil figura entre os países com altos índices de evasão, repetên-

cia e desigualdades educacionais: no ensino médio, por exemplo, as taxas de evasão chegam a 5,9 %. Em 2024, eram quase 8,7 milhões de jovens entre 14 e 29 anos que abandonaram ou nunca haviam completado essa etapa da educação básica (IBGE, 2023). Esses números evidenciam que muitos jovens mantêm uma relação conflituosa ou demasiadamente instrumental com a escola, o que reforça a pertinência de buscar caminhos que reconfigurem esse vínculo.

Ao adentrar a realidade das escolas brasileiras, encontram-se diversos obstáculos estruturais que fragilizam as iniciativas pedagógicas inovadoras e comprometem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a TALIS, 2024 (Teaching and Learning International Survey), pesquisa internacional promovida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os professores brasileiros estão entre os que mais relatam dificuldades relacionadas à indisciplina e ao desinteresse dos estudantes, à sobrecarga de trabalho e à falta de apoio institucional. O estudo também evidencia que grande parte dos docentes considera insuficiente o acesso à formação continuada e aponta a escassez de recursos e infraestrutura como fatores que limitam a inovação pedagógica e o desenvolvimento profissional. Nesse contexto, implementar práticas formativas baseadas nas narrativas biográficas demanda não apenas vontade pedagógica, mas também condições institucionais, políticas e estruturais que assegurem suporte e valorização à profissão docente.

Diante desse cenário, reconhece-se que as narrativas biográficas e a teoria da relação com o saber não se configuram como uma fórmula capaz de resolver, por si sós, os complexos desafios revelados pelos dados da TALIS 2024. No entanto, constituem caminhos potentes para reconhecer o sujeito que aprende e o professor que ensina como protagonistas de um processo educativo que articula experiência, sentido e conhecimento, abrindo brechas para uma escola mais humana e reflexiva, capaz de atribuir novos significados ao ato de aprender e ensinar. Nesse sentido, este artigo busca compreender como as narrativas de vida podem contri-

buir para ressignificar as práticas educativas e as relações com o saber na escola contemporânea.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa e teórico-analítica, fundamentada nas aproximações epistemológicas entre a Teoria da Relação com o Saber, proposta por Bernard Charlot, e a Pesquisa (ou Teoria) Biográfica em Educação, desenvolvida por Christine Delory-Momberger. O diálogo entre essas duas perspectivas sustenta a análise interpretativa do filme *Escritores da Liberdade*, tomado aqui como um dispositivo narrativo e simbólico que permite refletir sobre as relações entre experiência, saber e formação no contexto escolar contemporâneo.

Seguindo os estudos realizados por Reis (2021a, 2021b, 2022), compreende-se que ambas as teorias partem de uma concepção de ser humano em construção de sujeito histórico, social e singular, que se forma nas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. A abordagem metodológica, portanto, valoriza o movimento interpretativo que emerge da escuta, da leitura e da escrita de narrativas, considerando que compreender a experiência é um ato de atribuição de sentido. Assim, a análise foi conduzida sob a perspectiva da biografização (Delory-Momberger, 2008), entendida como processo hermenêutico por meio do qual o sujeito narra, interpreta e transforma a própria experiência, e sob a noção de atividade e mobilização (Charlot, 2000; 2013), que remete à ação do sujeito diante do saber e à significação que ele atribui ao aprender.

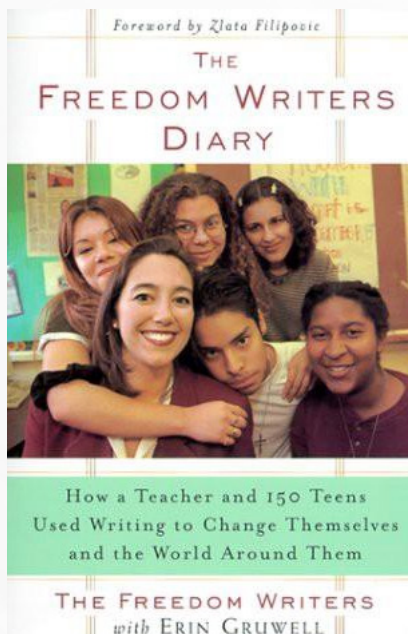
Nesse percurso, a metodologia estrutura-se em dois eixos complementares: o primeiro, de caráter teórico-reflexivo, consistiu na revisão e sistematização das aproximações conceituais entre as duas teorias, com base nas produções de Reis (2021a, 2021b, 2022), Charlot (2000; 2013) e Delory-Momberger (2008; 2012). O segundo eixo, de caráter analítico-interpretativo, pautou-se na análise crítica do filme *Escritores da Liberdade*, compreendido como um texto cultural que expressa situações-limite de

escolarização, desigualdade e superação pela via do sentido atribuído à aprendizagem e à escrita de si. A análise buscou identificar, nas trajetórias dos estudantes e na prática da professora Erin Gruwell, os elementos que dialogam com as categorias de relação com o saber, atividade, mobilização, biografização e figuração de si.

Optar por uma metodologia de base biográfica e interpretativa implica reconhecer o pesquisador como sujeito implicado no processo investigativo, cuja leitura é também uma forma de experiência e formação. Nessa perspectiva, a análise não se pretende neutra, mas compreensiva e formativa, assumindo que conhecer é também transformar-se. A articulação entre a relação com o saber e a pesquisa biográfica em educação, portanto, configura-se como um caminho metodológico capaz de iluminar o sentido das experiências escolares e de revelar as dimensões subjetivas, sociais e simbólicas do aprender e ensinar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Figura 1: capa do livro original a qual traz a foto da professora Gruwell na realidade e alguns jovens estudantes.



Fonte: google.com



Buscando expressar de uma maneira mais concreta a associação entre a narrativa biográfica e a relação com o saber, início esta seção falando sobre os “Escritores da Liberdade”, cujo a história retratada em um filme foi baseada na experiência real da professora Erin Gruwell de Língua Inglesa, recém-formada, norte-americana, a qual publica um livro com narrativas biográficas de 150 jovens estudantes frequentadores da sala 203 de uma escola da periferia que atendia um Programa de Integração de jovens estrangeiros/imigrantes e “foras da lei”.

Segundo Araújo e Cardoso (2019, p.4) o filme que foi lançado em 2007 tem em seu roteiro o destaque para a realidade de uma professora que iniciou sua carreira com turma compostas por jovens imigrantes e participantes de gangues locais. No filme, é retratado as dificuldades cotidianas enfrentadas por Gruwell e “[...] seus alunos nos espaços escolar e familiar, trazendo um exemplo de superação e mudança de realidades, por meio do processo de escolarização, de sujeitos que tinham o “fracasso” como a única alternativa para suas vidas, fugindo assim dos padrões hollywoodianos”.

Figura 2: cena do filme que retrata uma das jovens lendo a biografia da Anne Francklin em seu quarto, à noite.



Fonte:google.com

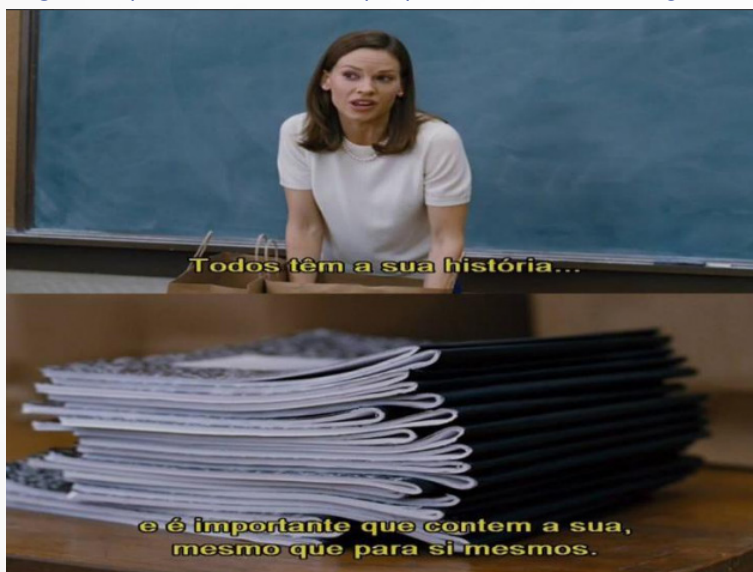
O livro “The Freedom Writers Diaries” foi um sucesso no mundo todo pelas histórias relatadas e pela proposta de formação escolar realizada



pela professora que promoveu uma verdadeira mobilização dos estudantes. Entre as estratégias de formação, está a apresentação da história do nazismo e a proposta da leitura do diário de Anne Franklin (fig. 2). A partir dessa leitura os jovens encontraram um sentido em participar das aulas porque o conteúdo do livro proposto fazia com que eles se identificassem com a história biografada, essa proposta metodológica gerou o que Charlot (2000, 2013, 2021) chamou de mobilização, o motivo do ato de ler está coerente com o objetivo que é conhecer o conteúdo do livro, portanto, essa estratégia pode ser considerada uma atividade.

Observado a forte identificação dos estudantes com as histórias contadas nos livros de gênero biográfico indicados em suas aulas e visando uma aproximação com os jovens, a professora Gruwell propôs a escrita de suas próprias histórias de vida (fig. 3). Na experiência os jovens refletiram sobre suas próprias vidas, pensando nos processos de rupturas e continuidades, construíram figurações de si.

Figura 3: professora Gruwell propondo a narrativa biográfica.



Fonte: google.com

Cabe destacar que a narrativa biográfica, seja nas histórias de vida contada nos livros sugeridos pela professora e/ou pelas escritas das histórias



dos estudantes, contribuiu para o engajamento dos jovens nas atividades escolares, não só isso, tal proposta permitiu que estes conseguissem, a partir das atividades realizadas na escola, superar os problemas que lhes ocorreria nos âmbitos da vida cotidiana e da escola. Assim, foram se fortalecendo dentro do estabelecimento de uma coletividade antes ausente, mantendo, no entanto, as suas singularidades e autenticidade ao mesmo tempo.

Sem a intenção de aprofundar em uma análise do livro e do filme, essa narração nos mostra que escrever sua própria história, liberta, por isso, a experiência ficou conhecida como “Escritores da Liberdade” porque promoveu mudanças nas vidas daqueles jovens que estavam subjugados e condenados por todos (professores, gestores, familiares, sociedade).

A história diz muito sobre a aproximação entre autobiografia e educação, conforme foi proposto por autores da abordagem da pesquisa biográficas, assim como, toca em questões centrais da discussão da relação com o saber. A experiência da professora Gruwell mostrou que o saber assumiu seu sentido para os jovens, no lugar, em uma situação e numa relação consigo mesmo, com os outros e com mundo.

Diante dessa observação, convém destacar que Christine Delory-Momberger (2008, p. 138) em um dos seus primeiros livros traduzidos para Língua Portuguesa “Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto” já evidenciava ao discutir como se estabelece a relação entre a “escola, saber e figura de si” que a importância da biografização para realização da aprendizagem nos termos da relação com o saber defendida pelos autores da abordagem da ESCOL, entre os quais está Bernard Charlot.

Essa aproximação não só promove a mobilização contribui para uma relação com o saber, na verdade, a narrativa da vida amplia as reflexões sobre a formação, sobre o conhecimento e sobre as aprendizagens relacionando-os as historicidades de si. No filme a vida e a escola, na estratégia de Gruwell, não entraram em concorrência, pelo contrário, quando os estudantes conseguiram associar as atividades desenvolvidas na escola (leitura das biografias e escrita do diário) com o seu cotidiano, iniciaram o

processo de uma formação crítica e libertadora, como defendeu o brasileiro Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2011).

Nesse sentido, convém concordar com Passeggi (2008, p.18), que a escola possui a tarefa de ajudar os jovens a refletir sobre si e sobre a aprendizagem através da reflexão biográfica, sem tratar desse processo como uma disciplina ou conteúdo. Segundo a autora, a autobiografia na formação escolar, possui o objetivo de preparar e dispor o sujeito para uma “[...] formalidade, ou seja, para a sua capacidade de tomar consciência de si como um aprendente, de saber observar o que aprende e como aprende, e de decidir sobre o que fazer com o que aprendeu”.

Neste caso, a narrativa biográfica promove a análise do ponto de vista dos jovens em suas experiências escolares, e do ponto de vista de uma pesquisa na abordagem de Delory-momberger diz que durante a participação numa pesquisa biográfica, os sujeitos ao narrarem suas histórias, constroem a si também, à medida que o pesquisador também aprende através do processo que ela denominou de heterobiografização.

Em um dos seus textos, Reis (2021) expõe suas considerações sobre as aproximações das duas teorias. No quadro abaixo apontamos as especificidades da relação com o saber e da pesquisa biográfica em educação a partir das considerações da autora.

Quadro 1: quadro com especificações destacadas por Reis (2021)

RELAÇÃO COM O SABER	PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO
Fundamentada nos pressupostos socioantropológicos- parte da noção de em acabamento de sujeitos que precisam aprender para entrar no mundo que já existe. Os sujeitos se tornam humanos como resultado de um conjunto de relações sociais.	Fundamentada nos pressupostos da fenomenologia social em articulação com a hermenêutica- o biográfico como dimensão constitutiva do processo de individuação, socialização e educação. A partir da configuração sócio-histórica das relações do indivíduo como um social.
Seu foco está na noção de atividade, sendo o processo de mobilização (de dentro para fora) que estimula o sujeito a agir através de uma ação ou conjunto de ações. A atividade é o objetivo e a mobilização o sentido de uma ação.	Seu foco é a experiência que é a maneira pela qual nos apropriamos do que vivemos, provamos, conhecemos, são apropriações reflexiva do vivido pela atribuição de sentidos a partir das narrativas de si

RELAÇÃO COM O SABER	PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO
A relação com o saber busca compreender situações práticas históricas singulares a partir do significado que cada aprendente lida, a partir da leitura positiva da relação dos estudantes com as atividades de aprendizagem na escola. Ela parte da noção do sentido que os estudantes dos meios populares atribuem à escola e ao que é ensinado.	A pesquisa biográfica dá acesso ao processo de biografia são que é o modo como os indivíduos produzem o mundo social e histórico e se produzem como seres sociais e históricos

Fonte: a autora baseada no texto de Reis (2021).

Conforme o quadro o primeiro ponto de reflexão levantando-se por Reis (2021) está na concepção teórico-metodológico que subsidiam as interpretações de ambas as teorias sobre a questão do processo de “tornar-se humano” de maneira singular e social. Segundo Reis (2021, p. 14) as duas concepções epistemológicas...

[...] partem do pressuposto de que o ser humano nasce inacabado e na relação com o mundo, com os outros e com si mesmo “torna-se, se singulariza, se constitui” como sujeito singular/social. Se Bernard Charlot recorre ao pressuposto apresentado na VI Tese sobre Feuerbach, de Karl Marx, segundo a qual “a essência do homem não fica dentro de cada indivíduo que nasce, mas é o conjunto das relações sociais” (Sève, 1979, Marx, 1982, Charlot, 2013, 2021), Delory-Momberger cita igualmente Lucien Sève para explicar que o estabelecimento humano “é o conjunto dos processos biográficos através dos quais o indivíduo da espécie humana se torna psicologicamente societário do gênero humano” (Sève, 2008, p. 105 in Delory- Momberger, 2018, p. 255).

Delory-Momberger (2008) apresenta e discuti a Pesquisa Biográfica sob os fundamentos da teoria fenomenológica de Alfred Schutz (1979) sobre experiência significativa, mundo- da- vida e estoque de conhecimento, bem como, acrescentar aos seus estudos à abordagem de Paul Ricoeur (2010) que defende que a narrativa é discurso com a capacidade de configurar a experiência temporal humana, sendo o ato narrativo uma condição para pensar as ações humanas e sua construção através da biografização-hermenêutica prática. Essa articulação contribuiu para lançar um olhar sobre o processo de narrativa da vida como elemento capaz

de revelar aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos, e principalmente, aponta para a necessidade da interpretação crítica objetivando à transformação do meio social, do participante e do próprio pesquisador (Reis, 2021).

O pensamento de Delory-momberger está baseado no conceito do biográfico como o processo de escrita/narrativa que desenha a figura de si. Esse processo ocorre pela atividade de biografização que é uma ação permanente de figuração de si que se atualiza na ação do sujeito narrar sua história a tal ponto que ele se confunde com esta. Para ela, quando o sujeito narra a sua história ele atualiza a figura de si (Delory-Momberger, 2008)

Seguindo essa lógica o elemento biográfico é uma atividade mental e reflexiva em que o ser humano se represente compreende a si mesmo no seio de seu ambiente social histórico. O biográfico seria assim uma categoria da experiência que permite ao indivíduo nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estrutura, interpretar as situações e os acontecimentos vividos (Delory-Momberger, 2008).

A teoria de Charlot possui uma base socioantropológica relacionada a concepção de atividade de Leontiev e desenvolvimento humano de Vigotski. Ambos os teóricos, possuem uma linha de pensamento próximo a perspectiva epistemológica Histórico-Cultural. Na verdade, Charlot elabora uma espécie de releitura das teorias críticas sociais que buscaram interpretar os processos de escolarização, entre as suas releituras e crítica a teorias da Sociologia da Educação, está a versão de Bourdieu e Passeron, em que ele não concorda com alguns aspectos dessa análise epistemológica que ele considerou ser determinista, de reprodução e vitimização dos sujeitos ao atribuir a classe social o fracasso ou sucesso escolar. Nas palavras de Charlot (2013, p.143):

Essa é a ruptura fundamental com a sociologia da reprodução e da vitimização, e ela traz para a frente do palco a questão da atividade. Vale destacar que tal abordagem se escreve perfeitamente na tradição marxista: marxismo é uma teoria da luta de classes, isto é, data atividade no conflito; não é uma teoria

da reprodução das posições sociais, ou, pelo menos, não é apenas isso. O marxismo é uma teoria da práxis: ao transformar o mundo o homem transforma a si mesmo.

Sua proposta é de uma Sociologia da Educação que ultrapasse os discursos de reprodução e inclua nas reflexões à resistência dos alunos e professores e a resistência é uma atividade em conflito, expressa os sentidos que os sujeitos atribuem a luta. Portanto, para ele precisa “[...] é preciso interessar-se pelos sentidos da atividade e pela sua eficácia. Por que e para que um aluno estuda?” (Charlot, 2013, p.143).

Na concepção de Charlot (2013, p.165) o conceito de *habitus*⁴ de Bourdieu forneceu explicações que podem ser utilizadas em algumas situações, mas em outras não. Entre os casos de que o conceito de *habitus* encontra limite na interpretação é a situação do fracasso escolar, que deve partir do reconhecimento da história singular dos estudantes que vai além da sua posição social, pois para o teórico, “[...] cada um de nós tem uma história que é, ao mesmo tempo, minha história social e uma história singular.

Seria aqui um princípio de ligação entre a biografização e a relação com o saber. Charlot (2013) considera que para compreender o contexto dos processos educativos do estudante é preciso conhecer a sua história, contradizendo a teoria que determina a aprendizagem do saber escolar a sua posição social e ao seu acúmulo de capital cultural. Para ele, cada um de nós vivência de maneira singular sua posição social.

Ele não elimina a ideia de posição social dos estudantes na interpretação dos sentidos atribuídos a escola e ao que nela aprende, ele inclui, como sendo necessário incluir a posição social subjetiva. Nesse caso, ele afirma que “temos uma posição social objetiva, mas também, uma posição social subjetiva. [...] O que vai decidir na mobilização intelectual

4 O *habitus* é um conjunto de disposições psíquicas, duráveis e transponíveis, que foram estruturadas socialmente funciona como princípios de estruturação das práticas e das representações. (Bourdieu, 1989 apud CHARLOT, 2013, p.136)

dessa pessoa é a interpretação de sua posição social objetiva e, portanto, sua posição social subjetiva.” (Charlot, 2013, p.166).

Assim, como Delory-momberger (2008), Charlot (2013, p.166) reconhece que os sentidos que o jovem atribui à escola e ao que nela aprende, passa pela sua história de vida, pois nesse processo de análise sobre os processos escolares e nas propostas de formação, segundo ele, precisa “[...] levar em conta a história e levar em conta o fato de que somos sujeitos. Não somos apenas as redes sociais, somos atores. Fala-se de ator quando se tem história; somos atores e somos sujeitos. Sendo sujeitos, temos desejos.” O desejo, como já vimos na seção anterior, na concepção do teórico, está associado à mobilização que leva ao engajamento em uma atividade. O aluno, nesse processo, é visto como

[...] um sujeito que tem desejos, quem interpreta o mundo e sua situação nesse mundo (o que está acontecendo e o que nem está acontecendo, o que ele é, o que ele vale etc.). Ele tem prazeres e sofrimentos. Mesmo tempo que pode se sentir fracassado na escola, pode experimentar a sensação de triunfo, liderando uma gangue no seu bairro. Ele tem uma história que se desenrola em uma história mais ampla, que a história de uma sociedade, de uma cultura, da espécie humana. Esse aluno tem uma posição social básica, definida em termos de renda e condições de vida, mas, também, tem várias outras posições sociais. (Charlot, 2013, p.166)

Como podemos observar, Charlot expressa na citação acima a visão do estudante como um sujeito social e singular, cuja sua história individual está inserida numa história coletiva da sociedade e da cultura. Para ele, os estudantes não ocupam, somente, uma posição no mundo ele interage nesse mundo de maneira ativa. O autor, para fazer essa consideração sobre as histórias singulares, parte dos pressupostos do marxismo por acreditar que eles não fundamentam uma teoria da posição social, mas sim, subsidia uma teoria de luta social, da atividade e da práxis.

Diante dessa consideração, o teórico da relação com o saber, indica que é preciso introduzir nos estudos que buscam compreender o que acontece na escola a questão do sentido, da história e da atividade, sem

esquecer da importância da desigualdade entre as posições sociais que os estudantes e professores ocupam. Isso implica considerar a inclusão do trabalho biográfico que para Delory-Momberger (2008) é a atividade exercida pelos seres humanos para dar sentido a vida de maneira consciente, proporcionando, assim, uma formação que transforme a percepção do mundo, dos outros e, principalmente, de si mesmo.

Essa consideração, mostra nitidamente o ponto de intersecção entre a teoria da relação com o saber de Charlot e a teoria da Pesquisa Biográfica em educação de Delory-Momberger, mesmo que suas concepções filosóficas estejam em escolas diferentes. Reis (2021, p.14) destaca que para ambos os teóricos

[...] a relação com o aprender e a formação humana, em um sentido amplo, se constroem pelos sentidos atribuídos ao vivido nos diferentes espaços sociais. Pelas atividades construímos nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos, que se articulam enquanto relação epistêmica, social e identitária com o saber.

O processo de articulação entre narrativas biográficas de formação e relação com o saber é materializado no processo de narrar que ocasiona a interpretação dos sentidos da experiência e que ao mesmo tempo gera experiência. Isso ocorre porque ao interpretar as experiências através da biografização, o indivíduo reflete sobre o que foi vivido gerando novas experiências, que para autora, desencadeia mais acúmulo do “conhecimento à mão” dos sujeitos para serem utilizados como referências para ação e intervenções no mundo (Schutz, 1979).

Biografar, assim, amplia o mundo- de - vida dos sujeitos. Pela “[...] pesquisa biográfica em educação as interpretações sobre o que vivemos produz nossas experiências, tomando forma nas narrativas orais, escritas, corporais, a partir de imagens etc. Portanto, nossa vida é apreendida pelas histórias que construímos sobre o mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos.” (Reis, 2021, p.14)

Convém, concordar com Reis (2021, p. 15) que “[...] as narrativas de si são modos privilegiados de estudar e buscar aproximações com os motivos

construídos dentro e fora do espaço escolar para cada um se engajar em determinadas atividades de aprender na escola[...].” Delory-momberger (2008) já previa essa condição de análise dos processos de escolarização problematizando o mundo da escola e a figuração de si partindo da proposta da concepção do aprender dos pesquisadores da ESCOL, destaca a autora:

[...] a questão da relação com o saber, cuja centralidade é reconhecida no debate atual sobre a escola, inclui como uma de suas dimensões essenciais as modalidades e os processos segundo os quais os alunos biografam sua experiência escolar em suas diversas dimensões e é fazer significar na história singular que eles constroem em si mesmos (Reis, 2021, p. 15).

Nesse sentido, como foi evidenciado por Charlot (2013) a relação entre o sentido, história e atividade nos processos escolarização dos sujeitos, Delory-Momberger (2008) alerta que para que a escola e os saberes que elas ensinam precisa ter um sentido e o um valor no mundo de vida e no horizonte biográfico dos estudantes. “Trata-se de analisar que experiência os alunos têm no universo escolar e que representações constroem das tarefas e dos objetos próprios da escola [...]” (p. 31). Ela defende que essas experiências escolares e os sentidos que atribuem ao aprender é o que mobilizam sua relação com o aprender e o saber e como elas contribuem para formação da figuração biográfica e do projeto de si.

Delory-Momberger (2012 a, p. 140) destaca que a escola deve ter como centro “[...] a conjunção, a negociação e a elaboração partilhada entre o que chamamos de projeto de si e os projetos coletivos, veiculados pelas instituições socializadoras (a família, escola, a profissão, empresa, mídia etc.)”. Nessa lógica, a educação estaria objetivada a executar o trabalho de reflexividade e de subjetivação dos estudantes.

Pode-se associar a atividade biográfica à ideia de autoeducação, sendo o desenvolvimento de seu projeto de si fundamentado pela concepção do esforço pessoal. “Biografia e educação remetem-se, uma à outra, como as duas faces de uma mesma iniciativa: a que faz do ator biográfico permanente aprendente e educador de si mesmo” (Delory-Momberger, 2012

a, p.140). Para compreender como o biográfico se associa à autoeducação é preciso estabelecer os laços entre o biográfico, a formação e a aprendizagem a partir de dois pontos, conforme destacou Delory-Momberger (2011, p. 340, grifo da autora):

como a narrativa biográfica permite dar forma à experiência vivida, interpretá-la e dar-lhe coerência e “sentido”, e como, assim, constitui um processo global de “formação” que justifica plenamente as práticas educativas conhecidas sob a denominação de “procedimentos de formação através das histórias de vida”; 2) como os processos de formação e de aprendizagem se inscrevem no marco das biografias individuais e são estruturados por uma lógica biográfica.

Nesse contexto, a Pesquisa Biográfica deve ser considerada um instrumento para reflexão da realidade da escola da autoformação por assumir a preocupação dos processos de construção dos indivíduos na perspectiva individual e coletiva, apreendendo como os jovens dão formas às suas experiências para dar sentido às situações e a fatos vivenciados, elementos que são considerados no processo de biografização. A história de vida segundo Delory- Momberger (2011) tem sido utilizada como certas práticas educativas que apelam à concepção de narrativa como transformação no processo de formação de si.

A autora supracitada levanta algumas questões importantes para compreender a importância da articulação entre a Relação com saber e a pesquisa biográfica em educação:

Como se encontram o mundo de experiência, figuras e expectativas que os jovens trazem consigo, e o mundo de conhecimento que as escolas propõem? Existe uma relação entre a forma como os indivíduos representam sua vida e a maneira como eles adquirem competência sem saberem sobre o mundo e sobre si mesmos? Como a família, a escola e a sociedade elaboram modos e trajetórias de formação? como os indivíduos constroem subjetivamente o percurso e a imagem de sua existência? (Delory-Momberger, 2008, P. 113)

Por fim, essa análise do filme Escritores da Liberdade permite compreender que o processo educativo ganha sentido quando a escola se

torna um espaço de construção de significados, no qual as experiências dos sujeitos são reconhecidas como fontes de saber. Conforme Charlot (2013), o aprender está intimamente ligado à história, ao sentido e à atividade dos estudantes no mundo, e, como afirma Delory-Momberger (2008; 2011; 2012a), é na relação entre o biográfico e o educativo que se constitui o projeto de si. Nessa perspectiva, as narrativas biográficas, ao darem forma e coerência às experiências vividas, revelam-se como práticas formativas e autoformativas, nas quais o sujeito se torna autor de si mesmo. A aproximação entre a teoria da relação com o saber e a pesquisa biográfica em educação evidencia, assim, que aprender é também narrar, interpretar e atribuir sentido à própria existência um movimento que transforma tanto a compreensão do mundo quanto a de si próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar as contribuições das narrativas biográficas e da teoria da relação com o saber para a compreensão dos processos de formação e de atribuição de sentido à experiência escolar, tomando como referência o filme “Escritores da Liberdade”. A análise e a discussão dos resultados permitiram observar que ambas as abordagens, embora partam de fundamentos epistemológicos distintos, convergem na valorização do sujeito como protagonista do seu processo de aprendizagem, compreendendo que aprender é também narrar, interpretar e significar a própria história. Ao iluminar as trajetórias dos estudantes e a prática da professora Erin Gruwell, o filme evidencia a potência formativa do reconhecimento das experiências de vida e do exercício narrativo como meios de reconstruir identidades e ressignificar o aprender.

Retomando os desafios apresentados na introdução deste texto, como os altos índices de evasão escolar e o baixo engajamento dos estudantes brasileiros, apontados pela Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem -TALIS (2024), a articulação entre as teorias de Charlot e Delory-Momberger mostrou-se um caminho fecundo para repensar

o papel da escola diante das fragilidades reveladas pelos dados, especialmente no que se refere à necessidade de práticas pedagógicas que despertem o sentido e o valor do aprender no mundo de vida dos estudantes. Assim, compreende-se que as narrativas biográficas e a relação com o saber não oferecem uma solução imediata para os desafios da educação brasileira, mas se apresentam como possibilidades teórico-metodológicas que humanizam o processo educativo e reafirmam a escola como espaço de experiência, reflexão e transformação social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. S. A. de; CARDOSO, L. B. C. A cultura escolar e o (des)interesse juvenil: uma análise do filme Escritores da Liberdade. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU**, 6., 2019, Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/>. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília: MEC/INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. **Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República**. Brasil avança em creches e tempo integral e tem desafio na evasão no ensino médio. Brasília: Governo Federal, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/secom>. Acesso em: 12 out. 2025.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Da relação com saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?**: uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução de Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, B. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021a.

CHARLOT, B. Prefácio. In: REIS, R. **Relação com o saber de jovens no ensino médio**: modos de aprender que se encontram e se confrontam. Curitiba: Appris, 2021b.

CHARLOT, B.; REIS, R. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In KRAWCZYK, N (Org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política neoliberal. São Paulo: Cortez, 2014:

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas da pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set/dez. 2012b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, Carlos Galvão Braga, Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Tradução de Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **La recherche biographique en éducation**. Paris: Anthropos, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua – Educação 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/noticia/pnad-educacao-8-7-milhoes-de-jovens-brasileiros-abandonaram-ou-nunca-frequentaram-a-escola>. Acesso em: 12 out. 2025.

REIS, R. Pesquisa biográfica e heterobiografização: fonte de aprendizagem para o/a pesquisador/a. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 2, p. 295-309, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.21814/rpe.19748>. Acesso em: 10 jan. 2020.

REIS, R. Diálogos entre questões de pesquisa que orientam a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot e a pesquisa biográfica em educação de Christine Delory-Momberger. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 3, e21023003, set./dez. 2021a.

REIS, R. **Relação com o saber de jovens no ensino médio**: modos de aprender que se encontram e se confrontam. Curitiba: Appris, 2021b.

REIS, R; ALVES, C. A. Pesquisa biográfica em educação e juventude: entrevista com Christine Delory-Momberger e Valérie Melin. **Debates em Educação**, v. 10, n. 20, jan./abr. 2018. <file:///C:/Users/Maria%20Pc/Downloads/4652-Texto%20do%20Artigo-17190-3-10-20180501-1.pdf>.

REIS, R; PEREIRA, A. Experiências de jovens e os currículos da escola contemporânea. In.: SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, M.B.; PAZ, S.R. **Reinvidicações do currículo**: sentidos e reconfigurações no contexto escolar.- Fortaleza: Edições UFC, 2016.

REIS, R.; PEREIRA, A. S. (Org.). **Juventudes, culturas e formação**: experiências e trajetórias de pesquisa. São Carlos: Pedro e João Ed., 2023.

SCHÜTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PASSEGGI, M. C. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma**, Caracas, Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020, v. 41, jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) 2024**: Relatório Brasil. Brasília: Ministério da Educação; OCDE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 12 julho. 2025.

PASSEGGI, M. C. Metodologias para análises e interpretações de fontes autobiográficas: uma análise semântica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN; EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 286.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, (2, 1), p. 6-26, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.026

A SORTE NAS CASAS APOSTAS ESPORTIVAS NO BRASIL: UM DOS INSTRUMENTOS DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL

Agenor Florêncio Costa Neto¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo estudar a relação entre as apostas esportivas, a ideologia neoliberal e seus impactos no Brasil. Para isso na introdução do texto foi realizado o levantamento prévio com a seguinte pergunta norteadora: Quais as relações existentes entre a credibilidade popular na ideia de sorte e a ideologia neoliberal? Inicialmente a resposta provisória ao problema proposto é a de que os problemas estruturantes da sociedade capitalista no contexto do neoliberalismo são ocultados ideologicamente pela condição alegórica da sorte enquanto fator determinante para a obtenção de sucesso. Para explicar adequadamente o fio condutor da pesquisa o presente artigo foi dividido em três partes: no início vamos argumentar como a ideologia neoliberal ganhou alcance e, para isso, realizaremos uma sucinta retomada histórica explicando o debate sobre a regulamentação das apostas e jogos de azar no país; em seguida, vamos abordar a construção social da ideia de jogo enquanto algo intrínseco a própria produção cultural da humanidade, mas que após a revolução informacional ganhou um aspecto fetichizado; Por fim, a pretensão é argumentar como a estrutura ideológica do sistema de recompensa fomentada pelas apostas esportivas proporcionam um estreita-

1 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- florencioagenor@gmail.com

mento entre a ideia de sorte e o discurso alegórico de meritocracia difundido amplamente no cotidiano.

Palavras-chave: Artigo completo, Normas científicas, Congresso, Realize, Boa sorte.

INTRODUÇÃO

A relação entre sorte e meritocracia nas apostas esportivas possui uma relação intrínseca à ideologia neoliberal utilizada com o objetivo para falsear a estrutura de jogos viciada pelos interesses da acumulação e, com isso, neutralizam e, até justificam, as desigualdades econômicas. O presente artigo procura responder provisoriamente ao seguinte problema de pesquisa: Quais as relações existentes entre a credibilidade popular na ideia de sorte e a ideologia neoliberal? Inicialmente a resposta provisória ao problema proposto é a de que os problemas estruturantes da sociedade capitalista no contexto do neoliberalismo são ocultados ideologicamente pela condição alegórica da sorte enquanto fator determinante para a obtenção de sucesso.

Para explicar adequadamente o fio condutor da pesquisa o presente artigo foi dividido em três partes: no início vamos argumentar como a ideologia neoliberal ganhou alcance e, para isso, realizaremos uma sucinta retomada histórica explicando o debate sobre a regulamentação das apostas e jogos de azar no país; em seguida, vamos abordar a construção social da ideia de jogo enquanto algo intrínseco à própria produção cultural da humanidade, mas que após a revolução informacional ganhou um aspecto fetichizado; Por fim, a pretensão é argumentar como a estrutura ideológica do sistema de recompensa fomentada pelas apostas esportivas proporcionam um estreitamento entre a ideia de sorte e o discurso alegórico de meritocracia difundido amplamente no cotidiano.

1. A CONJUNTURA DO NEOLIBERALISMO E A REGULAMENTAÇÃO DAS APOSTAS NO BRASIL

O Brasil foi um dos últimos países da América Latina a aderir a ideologia neoliberal em sua estrutura econômica e isso ocorreu devido as dificuldades vivenciadas pelo Modelo de Substituição de Importações (MSI) e pelos movimentos sociais na qual lutavam pela agenda trabalha-

dora de lutas pela reforma agrária no campo (resultou no surgimento do Movimento Social Sem-Terra); pela luta pela ampliação da participação popular na luta política partidária (a fundação do Partido dos Trabalhadores); pela luta por direitos trabalhistas que resultou em 05 greves gerais e no surgimento da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Tal cenário de luta da classe trabalhadora pela busca por direitos ocorreu com ênfase entre 1980-1989 e como a mobilização política ultrapassou a pauta pela ampliação dos direitos em diversas esferas. Com o objetivo de procurar frear qualquer expressão de origem popular na que ameaçava o controle político da sociedade proporcionou a escolha Fernando Collor de Melo como o nome responsável para representar os interesses do capital na introdução do neoliberalismo no Brasil a partir da eleição de 1989.

Mesmo um ano após a promulgação da Constituição de 1988 que representava, na teoria, uma resposta as pressões populares dos últimos anos para a efetivação de direitos civis, direitos sociais e direitos políticos, a vitória de Collor de Melo representou uma reconfiguração política das frações da classe dominante vigentes no país, aliados aos interesses dos novos ricos em propor uma reorganização da atuação do Estado diferente do Estado de Bem-Estar social vigente na Europa entre 1940 e 1970.

É pertinente situar o leitor que o processo de implementação do neoliberal ocorreu de modo complexo devido a particularidade histórica da sociedade brasileira (nota de rodapé sobre isso): o período inicial foi turbulento, pois Collor adota as primeiras diretrizes neoliberais e ocorre a consequente ruptura com o MSI ao congelar salários, reduzir preços e baixas taxas de juros para atrair capital estrangeiro, além da privatização de estatais e da redução de barreiras comerciais com o objetivo de integrar o mercado global.

Tivemos em Fernando Henrique Cardoso (FHC) uma sequência de medidas para a sequência da implementação do neoliberalismo no país: a adoção de políticas de austeridade para conter gastos e alinhar o país a economia global trouxe como consequência o aumento da desigualdade

social de forma exponencial, além de construir o discurso ideológico de que a privatização de setores específicos seria fundamental para estabilizar a economia e conduzir o país a redução dos problemas sociais vigente (Fato de que caminhou para um sentido contrário).

No tocante aos jogos de azar houve uma tentativa embrionária de modificar o Decreto-Lei nº 9.215/1946 criada durante o governo ditatorial Gaspar Dutra com o objetivo de moralizar os jogos de azar. No início do segundo mandato do governo FHC, o objetivo era flexibilizar o decreto do período militar com o objetivo de aumentar o turismo no país com a regulamentação de cassinos e casas de jogos, mas não houve avanço.

Durante os dois primeiros mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) as medidas adotadas garantiram a consolidação do neoliberalismo: com a manutenção Antônio Palocci como Ministro da Fazenda e Henrique Meireles a frente das pastas o governo manteve a meta do superavit primário com o objetivo de pagar a dívida externa e garantir a confiança dos mercados. Apesar de programas sociais eficazes como o Fome Zero e o Bolsa família, o governo Lula conseguiu aliviar a pobreza extrema no país, mas foi pragmático ao aumentar o tempo de aposentadoria, ao promover concessões em setores como estradas e aeroportos além manter a taxa de juros alta para manter políticas sociais e, de modo complexo, a manutenção de fundamentos essenciais do neoliberalismo.

Com o objetivo de aumentar a arrecadação, o governo Lula tentou propor via projeto de lei, enviado para o congresso em 2004, a tentativa de regulamentar a exploração de cassinos e atividades diversas com o objetivo de arrecadar recursos para a educação e o esporte, mas foi alvo de críticas, mesmo com a ideia de regulamentar o cassino em áreas de grande concentração turística no país, como o Rio de Janeiro, Brasília, São Paulo e Salvador. Para amenizar a situação e não prejudicar o início do seu governo ainda em 2004, a polícia federal deflagrou a Operação Hurricane que passou a fechar casas de cassino e jogos clandestinos e assim o Decreto-Lei nº 9.215/1946 permaneceu vigente.

Durante o governo Dilma Rousseff (2011-2016), o cenário da crise de 2008 passa a ser um espectro no país e a pressão do capital externo conduz o governo a adotar medidas radicais a luz da doutrina neoliberal: após as jornadas de junho de 2013, por exemplo, o governo sofre grande pressão externa e passa a cortar gastos e aumentar os impostos, mas o cenário torna-se escorregadio logo após a sua reeleição com o aumento do desemprego, das desigualdades sociais e mesmo com a nomeação de Joaquim Levy, defensor ferrenho de uma agenda cada vez mais neoliberal, em 2016 Dilma Rousseff sofre um golpe de Estado e assiste o vice presidente Michel Temer assumir apoiar o processo de impeachment e assumir a presidência até o cenário eleitoral de 2018.

Para a presente pesquisa, o ponto pertinente ocorre em 2014 quando surge o projeto de Lei 186/2014 que propunha a legalização dos jogos de azar no país: do cassino ao jogo do bicho, o objetivo era unir a legalidade com a arrecadação tributária e novamente não avançou. Dessa vez, setores do congresso vinculados ao protestantismo atribuíram a argumentação moral, de cunho religioso, para impedir o avanço da pauta.

Com Michel Temer a frente o país se ver mergulhado no neoliberalismo após a busca pela implementação do programa PMDbista “uma ponte para o futuro” cujo documento defendia o avanço do livre mercado, a urgente redução da atuação política, jurídica e econômica do Estado: a reforma trabalhista, uma nova e mais voraz reforma da previdência social, além da reforma do ensino médio marcaram as ações de Temer durante os dois anos que esteve interinamente a frente do país.

O ponto interessante para a presente pesquisa ocorre no governo Temer com a Lei 13.756/2018: já sancionada em dezembro de 2018, no final do seu governo, as apostas esportivas e jogos de azar deixam de ser considerados proibidos desde 1946 e passam a ser fomentados e compreendidos como uma oportunidade para gerar receita para o Estado brasileiro. O argumento utilizado foi que os eventos da Copa do Mundo de 2014 e os jogos Olímpicos de 2016 deixaram o imaginário do esporte legitimados e que liberar a prática de jogos de azar seria uma alternativa

para poder aumentar a circulação de renda sobretudo entre os brasileiros e parte dos recursos recolhidos dessas apostas eram destinados para áreas como turismo, esporte e segurança pública.

Durante 2019 e 2019 o governo de Jair Messias Bolsonaro ficou marcado pela flexibilização de leis ambientais em prol do desmatamento e da mineração, pela busca da redução burocrática de caminhos administrativos essenciais para a dinâmica pública brasileira. A consequência foi o aprofundamento das bases do neoliberalismo e o aumento da pobreza e desigualdades sociais no país. Sobretudo durante a pandemia, o discurso neoliberal e o negacionismo foram a tônica do malogro bolsonarista até o final do seu mandato.

Durante a terceira passagem do governo Lula a frente da presidência da República (2023- até os dias atuais) o cenário neoliberal pós governo Bolsonaro levou o capital financeiro a fomentar um governo de coalização que resultou na chapa Lula-Alckimin e sob o lema “união e reconstrução” as políticas do Estado brasileiro são complexas, pois envolve o desafio de reduzir a taxa de juros, aumentar reduzir o desemprego no contexto da uberização e ainda garantir os interesses do agronegócio vem sendo a tônica da conjuntura atual.

Em 2022, o Projeto de Lei nº 2234, de 2022, que dispõe sobre a exploração de jogos e apostas em todo o território nacional. Com o objetivo de arrecadar mais impostos e garantir o aumento do turismo no país a medida tramita no senado o projeto de lei que busca regulamentar as “bets” e outras atividades com a mesma característica no país. Devido a polarização política acentuada durante o período pós-eleições de 2022 as teses são diametralmente opostas: a base do governo acredita que as medidas vão aumentar a fiscalização e vão proteger as famílias vulneráveis que utilizam parte do recurso oriundos de programas sociais para apostarem, mas os contrários ao governo afirmam que a regulamentação das casas de apostas apenas vão garantir a arrecadação no país sem debater pontos centrais como os cuidados com a saúde mental das pessoas

viciadas em apostas e a falta de debate sobre os influenciadores digitais e o demasiado e errático fomento as casas de apostas.

2. A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDEIA DE JOGO E O ENCONTRO COM A IDEOLOGIA NEOLIBERAL

A referência adotada como fio condutor para compreender o jogo enquanto um processo de construção social, no presente trabalho, tem como base as contribuições Huizinga (1999) na obra *homo ludens*. Na obra, o argumento inicial é de que o jogo é uma manifestação cultural antiga e intrínseca que chega a anteceder a construção cultural, mas entende-se que o autor escreveu a obra se dá no final da década de 1930 e na contemporaneidade as discussões antropológicas nos permitem compreender que o jogo é algo que acompanha o processo de construção social da realidade desde a relação do ser humano com o meio social, ou seja, desde os primeiros passos para a construção da ideia subjetiva e objetiva de cultura.

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como, por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar (Huizinga, 1999, p. 7).

O jogo ganha uma performance lúdica, no início do processo de socialização e depois pode ganhar outras roupagens que mudam de acordo com o contexto social no qual estão inseridos: pode ser utilizado como um instrumento de guerra, como elemento produtor do riso, como peça indispensável para as crianças compreenderem parte dos costumes de seu contexto cultural e, além disso, possuir uma relação com o sagrado.

Dentro da esfera sagrada, podemos levar em consideração a própria construção dos ritos de passagens das instituições religiosas: elas tomam como referência uma dinâmica na qual os agentes que participam do rito desenvolvem papéis sociais nos quais jogam sem perceber que assim

fazem, mas garantem subjetivamente a prática do jogo com regras direcionadas de acordo com a condição sagrada e todas as possibilidades metafísicas e alegóricas em questão.

Além das características vinculadas ao sagrado ou ao maravilhamento que o ato de jogar conduz as pessoas que praticam, Huizinga chama a atenção para os efeitos que envolvem a excitação e a fascinação: esse movimento duplo tem força psicológica quando o simples ato de jogar produz um efeito imaginativo no jogador levando-o ao fascínio e, por outro lado, o aspecto biológico ganha força uma vez que a excitação leva ao desenvolvimento de uma condição que influencia diretamente na condição metabólica e, sobretudo, cultural dos seres humanos envolvidos na trama lúdica. Nas palavras de Huizinga

Quem diz competição, diz jogo. Conforme já vimos, não há razão alguma para recusar a qualquer tipo de competição o caráter de um jogo. O lúdico e o competitivo, elevados àquele plano de seriedade sagrada que toda sociedade exige para sua justiça, continuam ainda hoje sendo perceptíveis em todas as formas da vida (Huizinga, 1999 p. 88).

Diante desses direcionamentos surge uma pergunta pertinente: se o jogo e a competição possuem uma relação cultural e quem em determinado momento o aspecto sagrado se entrelaça na trama lúdica, quais relações podemos estabelecer entre o jogo e os efeitos psicológicos nas apostas esportivas?

Vamos perceber na próxima seção que a estrutura meritocrática fomentada pela ideologia neoliberal e o aumento da propaganda vinculada ao jogo leva as apostas esportivas para uma condição psicológica que impede os jogadores a compreenderem que a sorte é apenas uma estratégia de dominação que o neoliberalismo construiu para ofuscar a concepção de fracasso de um sistema que já em sua gênese é excludente e desigual.

3. A IDEOLOGIA MARXIANA E O FALSEAMENTO DA REALIDADE DAS APOSTAS ESPORTIVAS NO CENÁRIO NEOLIBERAL

Trazer a ideologia para o presente trabalho não é uma tarefa fácil haja vista que a tradição marxista aborda o conceito de várias maneiras ao longo da história. Por isso, a referência que será adotada para compreender as apostas esportivas e a relação com a doutrina neoliberal é a proposta por Karl Marx e Friedrich Engels: na obra “A ideologia alemã” o conceito possui a compreensão crítica de que existe um processo de falseamento da realidade cuja sociedade capitalista utiliza diversos mecanismos para garantir a dominação de classes e as ideias são deturpadas para que a realidade seja compreendida de acordo com os interesses da classe dominante.

Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir do seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (Marx; Engels 1998: 19).

A falsa consciência que a ideologia produz leva os sujeitos a estabelecerem relações concretas sem a devida tomada de consciência de como a realidade se apresenta e passam a compreender o real a partir da pseudo-concreticidade da vida e, em suma, a vida que deveria ser compreendida no seu sentido puro e real passa a ser compreendida de modo inverso produzindo, assim, valores sociais que impedem a classe trabalhadoras compreender as contradições sociais existentes.

Mas como é possível relacionar a ideologia dominante com a conjuntura neoliberal e as apostas esportivas? A interação existente entre sorte e meritocracia na ideologia neoliberal encontrou nas apostas esportivas a sua base para se apoiar e profanar os discursos de justiça e meritocracia. Num cenário tomado por influenciadores digitais que são patrocinados

para divulgar jogos de azar e casas de apostas o ideal de sucesso e êxito vendido é camuflado com o discurso de sorte quando o sucesso esperado não acontece.

Logo a ideologia neoliberal naturaliza as desigualdades sociais e econômicas vigentes e, o ato de jogar para passar o tempo ou para ser bem-sucedido passa a ser camuflado pela ideia de sorte. O acaso, então, passa a ser a perspectiva alternativa ao discurso meritocrático quando o ideário de sucesso após trabalho árduo e o talento não acontecem como a ideologia neoliberal propõe.

Ora, se o ato de jogar nas casas de apostas são direcionados para o discurso da sorte no ideário neoliberal, o ato de jogar deixa de ser um simples ato intuitivo, prazeroso e direcionado para ser ideologicamente transformado em algo voltado para a estratégia em prol da acumulação de capital e não dá apenas da sorte enquanto algo alegórico e fora da compreensão humana.

METODOLOGIA

O presente estudo possui caráter qualitativo, fundamentado na análise crítica e interpretativa de caráter teórico-documental. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um levantamento bibliográfico que contempla obras clássicas e contemporâneas sobre ideologia, neoliberalismo e cultura do jogo, com ênfase nos aportes de Marx, Engels, Althusser, Bourdieu, Dardot e Laval, bem como nas contribuições de Huizinga e Caillois sobre o lúdico e suas dimensões simbólicas. Foram também considerados documentos legais e produções acadêmicas recentes acerca da regulamentação das apostas no Brasil, permitindo relacionar o avanço neoliberal às transformações culturais e econômicas do país. A metodologia consistiu na análise de conteúdo dos textos selecionados, articulando-os de modo dialético às contradições entre sorte, meritocracia e ideologia no contexto das apostas esportivas. Assim, o estudo assume um viés crítico-interpretativo, buscando compreender o fenômeno das apostas como

expressão simbólica da racionalidade neoliberal e de seus mecanismos de legitimação social.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se em uma perspectiva crítica que busca compreender a relação entre neoliberalismo, ideologia e cultura do jogo. Parte-se do pressuposto marxiano de que a ideologia opera como um mecanismo de falseamento da realidade, conforme exposto por Marx e Engels em *A ideologia alemã* (1998), e reelaborado por Althusser (1985) ao destacar os aparelhos ideológicos de Estado como instrumentos de reprodução das relações de dominação. Nessa linha, autores como Dardot e Laval (2016) e Harvey (2005) contribuem para compreender o neoliberalismo como uma racionalidade política que estende a lógica de mercado às esferas da vida cotidiana, transformando o sujeito em empreendedor de si e naturalizando a competição permanente.

No campo simbólico e cultural, a reflexão de Huizinga (1999) e Caillois (1990) acerca do jogo permite compreender como a ludicidade, originalmente associada à cultura e ao sagrado, foi ressignificada no capitalismo contemporâneo, adquirindo um caráter fetichizado e mercadológico. Essa dimensão lúdica, quando capturada pela lógica neoliberal, converte-se em instrumento de controle e sedução, sustentando o imaginário da sorte como promessa de ascensão individual.

Por fim, dialoga-se com autores contemporâneos como Byung-Chul Han (2019) e Michael Sandel (2020), que evidenciam a corrosão ética e afetiva produzida pela sociedade do desempenho e pela tirania do mérito. Desse modo, o referencial teórico articula o debate entre economia política, sociologia crítica e filosofia moral, permitindo compreender as apostas esportivas como expressão concreta da ideologia neoliberal e de seus dispositivos de naturalização da desigualdade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados bibliográficos e documentais revelou que o avanço das apostas esportivas no Brasil não pode ser compreendido apenas como um fenômeno econômico ou de lazer, mas como expressão simbólica da racionalidade neoliberal. Observou-se que a ideologia da sorte opera como um dispositivo de legitimação das desigualdades, deslocando a responsabilidade coletiva para o âmbito individual, ao passo que o fracasso é atribuído à ausência de mérito e o sucesso à conjunção entre esforço e acaso. Essa relação se manifesta na intensa publicidade das plataformas de apostas e na atuação dos influenciadores digitais, que reforçam o imaginário de ascensão imediata e o consumo como forma de reconhecimento social.

Os resultados indicam que o discurso meritocrático, ao se fundir à retórica da sorte, consolida uma forma de fetichismo social (Marx, 1998), na qual o ganho individual substitui a consciência de classe e o acaso é transformado em virtude. Essa simbiose entre mérito e sorte traduz o núcleo ideológico do neoliberalismo, descrito por Dardot e Laval (2016), segundo o qual o sujeito é compelido a se perceber como empresa de si mesmo. Nesse sentido, as apostas esportivas materializam a transposição da lógica de mercado para a esfera do jogo, onde o risco, a incerteza e a competição tornam-se valores desejáveis e normalizados.

Constatou-se ainda que a regulamentação recente das apostas no país, sob o argumento de incremento da arrecadação estatal, não rompe com essa lógica, mas a reforça. Ao integrar o jogo à economia formal, o Estado atua como mediador da financeirização da esperança, transformando o lúdico em mercadoria e a incerteza em política pública de geração de receita. Essa dinâmica reafirma a tese de que o neoliberalismo não apenas produz subjetividades voltadas ao desempenho e ao consumo, como também estetiza o azar, convertendo a aposta em narrativa de sucesso e superação.

Em síntese, os resultados evidenciam que as apostas esportivas constituem um campo privilegiado para compreender o funcionamento contemporâneo da ideologia: um espaço em que o indivíduo, seduzido pela promessa de liberdade e riqueza, participa ativamente de sua própria dominação simbólica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou compreender criticamente as relações entre a alegoria da sorte, a estrutura ideológica da meritocracia e a expansão das apostas esportivas no contexto da racionalidade neoliberal. Partindo da hipótese de que a sorte opera, nesse cenário, como um dispositivo ideológico de falseamento da realidade social, foi possível demonstrar como os discursos meritocráticos são ressignificados de modo a legitimar desigualdades estruturais e naturalizar a precarização das condições de vida, sobretudo entre os segmentos mais vulneráveis da classe trabalhadora.

Ao longo do percurso argumentativo, observou-se que a ideologia neoliberal, ao reconfigurar o papel do Estado, dos direitos sociais e da própria noção de cidadania, institui um ethos competitivo e individualista, no qual a responsabilização do sujeito pelo sucesso ou fracasso é elemento central. Nesse sentido, as apostas esportivas e os jogos de azar passam a desempenhar uma função simbólica fundamental: servem como instrumentos de consolidação de uma racionalidade que combina, de maneira paradoxal, o culto à meritocracia com a crença na sorte como fator determinante do êxito.

Com base na perspectiva marxiana da ideologia enquanto falseamento das condições materiais da existência, identificou-se que os jogos de aposta não apenas reforçam uma lógica de mercado orientada à acumulação, mas também atuam na esfera da subjetividade, ao constituírem imaginários sociais que deslocam a atenção das contradições do modo de produção capitalista para elementos ilusórios como o acaso e o mérito

individual. A sorte, nesse contexto, deixa de ser compreendida como um elemento aleatório e assume papel estruturante na legitimação simbólica do neoliberalismo.

A pesquisa também evidenciou, por meio da retomada histórica da regulamentação das apostas no Brasil, que o avanço da agenda neoliberal ocorreu de modo gradual e estratégico, especialmente a partir dos anos 1990, culminando na consolidação de um ambiente propício à financeirização e à exploração de práticas lúdicas como mecanismos de arrecadação e controle social. Assim, a interseção entre neoliberalismo, jogo e ideologia revela-se um campo fecundo para a análise crítica das formas contemporâneas de dominação simbólica e material.

Dessa forma, conclui-se que o estudo das apostas esportivas deve ser compreendido para além da superfície econômica ou moralista em que frequentemente é abordado. Trata-se de uma expressão concreta da racionalidade neoliberal em sua dimensão mais profunda, que incide sobre os corpos, as subjetividades e os desejos, produzindo sentidos e afetos que sustentam a reprodução do capital sob a aparência da liberdade e da escolha individual. Ao escamotear as estruturas sociais excludentes, o discurso da sorte esvazia o potencial crítico da experiência cotidiana e reafirma a ideologia dominante sob novas formas.

Em vista disso, este trabalho propõe que futuras pesquisas avancem na análise dos efeitos psicossociais das apostas sobre os sujeitos, bem como na investigação das estratégias comunicacionais que articulam influenciadores digitais, plataformas de aposta e a disseminação de valores neoliberais. Compreender tais mecanismos é passo essencial para o enfrentamento das desigualdades e para a construção de alternativas que restituam à política e à coletividade seu papel emancipador.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma investigação. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILE, Pablo (org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. Infoproletários: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARBOSA, Felipe Augusto Bezerra; NEGREIROS FILHO, Thomaz. A responsabilidade civil das casas de apostas esportivas. Ensaio de Responsabilidade Civil. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: <https://www.editorafi.org/445ensaioresresponsabilidade>. Acesso em: 5 out. 2024.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução: Renato Soares. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre (Org.). A miséria do mundo. Tradução: Lucy Magalhães et al. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern; Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Sobre a televisão: seguido de A influência do jornalismo. Tradução: Rita Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Tradução: Jorge Lima Barreto. Lisboa: Cotovia, 1990.

CALDAS, Natã Filipi Naves. Novas Regras Tributárias das Apostas Esportivas: Lei nº 14.790/2023. Publicação: 25 jan. 2024. Disponível em: <https://direitotributario.com/lei-apostas>. Acesso em: 5 mar. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. Tradução: Sergio Tellaroli. 13. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FILGUEIRAS, Luiz. A história do Plano Real: fundamentos, impactos e contradições. São Paulo: Boitempo, 2000.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas: selecionados. Tradução: Maria Laura de Azevedo. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HAN, Byung-Chul. Infocracia: a ditadura da transparência. Tradução: Sérgio Tellaroli. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. O bom entretenimento. Tradução: Sérgio Tellaroli. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. Psicopolítica: neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução: Lucas Matos. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HARVEY, David. O neoliberalismo: história e implicações. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1999.

IL'IN, A. N. Neoliberal narrative about competition and equality of chances. Вопросы Культурологии, v. 5, p. 355-370, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33920/nik-01-2305-01>. Acesso em: 11 maio 2025.

JEFFERS, M. T. Luck and the Limits of Equality. The Monist, v. 49, n. 3, p. 397-429, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/05568641.2020.1762114>. Acesso em: 11 maio 2025.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LORDON, Frédéric. A sociedade dos afetos: para um estruturalismo das paixões. Tradução: Célia Ribeiro. São Paulo: Boitempo, 2018.

MARCUSE, Herbert. O homem unidimensional: as implicações ideológicas do capitalismo tardio. Tradução: Sérgio Cardinal. 16. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PETACH, L.; RAINES, J. P. The House Always Wins: Gambling as a Veblenian Social Practice. *Journal of Economic Issues*, v. 58, n. 2, p. 619–626, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00213624.2024.2344445>. Acesso em: 11 maio 2025.

RAMEY, J. A. Neoliberalism as a political theology of chance: the politics of divination. *Palgrave Communications*, v. 1, n. 1, p. 15039, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/PALCOMMS.2015.39>. Acesso em: 11 maio 2025.

SANDEL, Michael J. A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SENNETT, Richard. A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução: Marcos Santarrita. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SIMMEL, Georg. A psicologia do dinheiro. Tradução: Renato Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

THOMPSON, Richard J. Gambling in America: an encyclopedia of history, issues, and society. Santa Barbara: ABC-CLIO, 2017.

YOUNG, T. R. The Sociology of Sport: Structural Marxist and Cultural Marxist Approaches. *Sociological Perspectives*, v. 29, n. 1, p. 3–28, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1388940>. Acesso em: 11 maio 2025.

ZIZEK, Slavoj (Org.). Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 1996.

A ABORDAGEM DA CRIATIVIDADE EM CURSOS SUPERIORES DE DESIGN NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Pedro Enrique Silva Peixoto¹

RESUMO

Ao contrário do que se diz, criatividade não é um dom, é um processo que pode ser desenvolvido através de estudos e práticas utilizando ferramentas fundamentadas para que possamos encontrar nosso potencial criativo e assim obter ideias inovadoras e boas soluções para os problemas que surgem no decorrer da nossa existência. Dito isso, o presente trabalho tem como objetivo expor ao leitor como a criatividade é abordada nas matrizes curriculares de cursos superiores de tecnologia em Design na modalidade a distância, uma vez que são cursos diretamente ligados a áreas de criação, logo, faz-se de suma importância analisar a forma como este tema é exposto dentro de um ambiente virtual de aprendizagem e como o professor repassa esse conteúdo aos estudantes. Para elaboração e desenvolvimento desse trabalho, foi analisado os cursos de Design do Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR, Instituição brasileira de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação, com cursos superiores a distância em Design de Moda, Design de Produto e Design de Interiores, todos reconhecidos com nota máxima pelo MEC. Ainda, durante a pesquisa houve a necessidade de se realizar uma entrevista com a coordenadora dos cursos de Design EAD, afim de descobrir como esses foram formulados e como o processo criativo é inserido no material

1 Doutorando em Design na Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, pedro.enrique@ufpe.br.

didático abordado nas disciplinas destes cursos. Como resultado, é possível identificar que os estudantes contam com uma disciplina específica para se estudar a criatividade, o que faz com que estes tenham acesso a informações precisas sobre o tema e possam contar com a utilização de ferramentas práticas que agregam valor ao processo de criação no campo do Design.

Palavras-chave: Educação; Educação a Distância; Processo Criativo; Criatividade; Design.

INTRODUÇÃO

Ao nos depararmos com um produto inovador, muitas vezes motivados pelos ditos populares costumamos dizer que o seu autor é uma pessoa criativa, como se a criatividade fosse um dom divino ou algo que já “nasceu” com ela. Porém, ao contrário do que se diz, essas afirmações não passam de mitos, pois a criatividade pode ser desenvolvida e praticada, cabendo a cada indivíduo buscar entender como aflorar esse processo dentro de si, e para isso, existem muitos autores que podem os guiar nesse processo de descoberta através de estudos sobre a criatividade e processo criativo.

Mas afinal, o que é criatividade? Etimologicamente, o termo criatividade tem origem na palavra latina “creare”, que significa “dar existência a” ou “produzir”. Porém, apesar de ser uma palavra sem um significado concreto, muitos pesquisadores trazem diferentes definições sobre o termo. Para Mouchird e Lubart (2002) a criatividade pode ser definida como um conjunto de capacidades que permitem uma pessoa se comportar de diferentes formas, adaptando-se a determinados contextos, no entanto, para Sternberg e Lubart (1999), “a criatividade é também a capacidade de criar uma solução que é ao mesmo tempo inovadora e apropriada”. Por fim, temos a definição de criatividade através do olhar de Stein (1974), o autor acredita que a criatividade é o processo que resulta em um produto novo, que é aceito como útil, e ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo (BRITO, 2009).

Para Amabile (1983, 1996), o que irá definir um julgamento para um artefato, uma prática ou para uma pessoa ser considerada como criativa é o seu grau de apropriação, isto é, o grau de adequação da solução apresentada diante do problema em questão. A autora supracitada ainda afirma que o fator mais importante para fomentar a criatividade é a motivação.

A criatividade vem sendo estudada de diferentes formas e em diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Engenharia, Arte, etc), logo, essa multidisciplinaridade permite que profissionais com diferentes for-

mações possam realizar estudos acerca de um tema tão complexo e relevante que é o processo criativo e como este ocorre.

Quando relacionamos a criatividade ao design, Baxter (2011) considera que a criatividade seja o coração do design, para ele o projeto mais instigante é justamente aquele que exige algo radicalmente novo, porém Frascara (2011) acredita que a criatividade é a habilidade para encontrar soluções inesperadas, sem toques mágicos ou misteriosos.

Sendo assim, como ocorre o processo criativo? Conforme Lubart (2007), para Poincaré, o primeiro estágio do processo criativo surge a partir do momento em que se toma consciência do problema, etapa seguida por um processamento inconsciente, que, com êxito, levaria a uma ideia súbita, definida como iluminação. Em seguida, um novo esforço consciente acontece, com o objetivo de aplicar os resultados dessa iluminação, a fim de deduzir as consequências, ordená-las e, sobretudo, verificá-las (FONSECA e PEREIRA, 2016).

São muitos os estudos acerca da estrutura do processo criativo, não existindo apenas uma definição para explicá-lo, grande parte dos pesquisadores apresentam modelos que podem ter entre duas e sete fases. Conforme Lubart (2007), Wallas (1926) é considerado o autor do modelo clássico do processo criativo, sendo que em seu modelo o processo ocorre em quatro fases: Preparação, Incubação, Iluminação e Verificação.

Além de Wallas (1926), podemos facilmente encontrar outros autores que se dedicaram a pesquisa relacionada ao processo criativo, sendo eles: Von Oech (2011), Ostrower (2010), Osborn (1987), Baxter (2011), Gomes (2001) e Löbach (2001).

Figura 01: Processo criativo proposto por Graham Wallas.



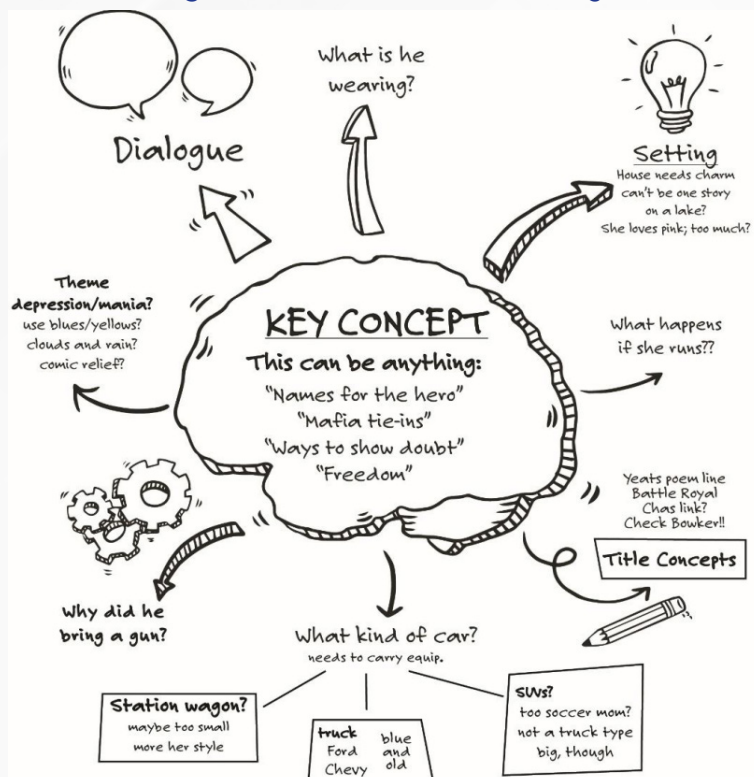
Fonte: Faria, 2022.

Logo, ao falarmos de criatividade e processo criativo, é indiscutível que este esteja presente na criação em Design, seja no campo da Moda, Produto ou Interiores. Como dito por Baxter (2011) a criatividade é o coração do design, em todos os estágios do projeto.

Além dos modelos de processo criativo, os autores citados acima se preocuparam também em desenvolver algumas ferramentas e técnicas para nos ajudar durante a fase de geração de ideia e elaboração de soluções. Por isso, podemos citar algumas ferramentas como sendo extremamente úteis e funcionais para uso durante o processo de criação, sendo elas: Brainstorming, Brainwriting, Sinética, Biônica, Mapa mental, Painel semântico, dentre outras.



Figura 02: Modelo de Brainstorming.



Fonte: Kumar, 2023.

É provável que o Designer, enquanto profissional, só tenha conhecimento do conceito de criatividade e das fases do processo criativo durante os primeiros anos de sua formação acadêmica, porém como será que esse tema é abordado dentro de sala de aula nos cursos superiores de Design? E principalmente, como esse tema é abordado nos cursos superiores de Design na modalidade a distância? Uma vez que a criatividade é de suma importância nesta área.

Para que possamos compreender e esclarecer esse questionamento, devemos buscar entender e analisar se os cursos atualmente oferecidos por universidades brasileiras estão trabalhando com um método e currículo adequado que traga a criatividade como protagonista no processo de geração de ideais e como sendo primordial no desenvolvimento de projetos.



Dohmem (1967) apud Alves (2011) define a Educação a Distância (EAD) como sendo de “uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores.”

É indubitavelmente verídico que a Educação a distância é responsável por formar uma grande parcela dos profissionais que atuam atualmente no mercado de trabalho em diferentes áreas, e podemos com facilidade encontrar cursos de Design (Design de Moda, Design de Produto, Design Gráfico e Design de Interiores) nessa modalidade de ensino. Uma pesquisa da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) aponta que caso a tendência de crescimento nas matrículas no ensino superior continue a mesma que em 2018, no ano de 2023 o número de ingressantes por meio da educação à distância nas universidades particulares será maior que o daqueles que entram para cursos presenciais.

O EAD constitui um sistema de grande importância para atender grandes números de alunos em diversas regiões em que o ensino superior presencial não é disponibilizado, isso deve-se pelas novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação que vem abrindo novas possibilidades para que esse processo de ensino-aprendizagem a distância seja possível. (NUNES, 1994)

A partir do desenvolvimento do EAD no Brasil, hoje é possível perceber o EAD sendo praticado nas mais variadas categorias de ensino, como na Educação Básica, no Ensino Superior, em universidades virtuais, universidades abertas, cursos livres, treinamentos para funcionários de empresas privadas e instituições públicas, dentre outros.

Na área do Design existem várias Instituições de Ensino nacionais que oferecem cursos EAD a nível superior, sendo uma delas o Centro Universitário de Maringá - Unicesumar, instituição brasileira reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) que hoje conta com mais de 100 mil alunos na modalidade EAD. Atualmente a Unicesumar está se expandindo

internacionalmente e já conta com polos nos países dos Emirados Árabes Unidos, Estados Unidos e Suíça.

A Unicesumar oferece os cursos de Design de Interiores (Curso autorizado pelo MEC Resolução CONSUNI nº24 de 3 de setembro de 2015), Design de Moda (Curso autorizado pelo MEC Resolução CONSUNI nº21 de 03 de setembro de 2015) e Design de Produto (Curso autorizado pelo MEC Resolução CONSUNI nº23 de 23 de setembro de 2015), todos reconhecidos com nota máxima em uma escala de 1 a 5 pelo MEC.

METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório-descritivo, partindo da elucidação das seguintes questões: Como a criatividade é abordada nos cursos de Design na modalidade a distância? Como o tema é inserido e trabalhado nas matrizes curriculares dos cursos? E o mais importante, como os professores explanam sobre esse assunto durante as aulas?

Através desses e outros questionamentos que surgiram no decorrer da realização desse estudo, será apresentado ao leitor um panorama geral sobre os cursos de Design ofertados na modalidade a distância pela Unicesumar, sendo necessário também analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e identificar onde a criatividade entra como um tema pertinente no processo de aprendizagem do aluno. Ainda, num dado momento foi-se necessário entrevistar alguns profissionais da Instituição, onde utilizou-se o Google Form como ferramenta metodológica na coleta de informações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Devemos ter a criatividade como sendo uma faculdade da mente que tem por objetivo a procura por soluções dos problemas e questionamentos que vão surgindo no decorrer da nossa existência, assim como

da relação com o meio em que estamos inseridos. Quando pensamos de forma criativa conseguimos produzir soluções mais eficazes, originais e inovadoras. Runco (2007), afirma que:

Toda pessoa tem potencial para ser criativa, mas nem todas realizam esse potencial, por não terem oportunidades de desenvolvê-lo. A criatividade precisa ser exercitada com persistência, existindo para isso técnicas e estratégias de pensamento que auxiliam no desenvolvimento do potencial criativo (RUNCO, 2007 apud OLIVEIRA, 2010, p. 84).

Porém, infelizmente não são todas as pessoas que buscam desenvolver seu lado criativo, já que muitas vezes são limitadas culturalmente e socialmente pela potencialização e construção de suas crenças, valores e preconceitos, sendo constantemente levadas a acreditar que não são seres providos de criatividade. Além disso, existem aqueles que não possuem instrução técnica e condições para desenvolver seu pensamento criativo, seja por motivos familiares, profissionais, posição social e até mesmo por problemas de saúde. Para Cropley (2006):

A criatividade não só é determinada por critérios sociais, mas também os determina. O produto é a face pública da criatividade e precisa ser examinado pela sociedade e receber ou não o aval dela. Ainda Cropley (2005) enfatiza que a sociedade não é simplesmente um receptor passivo dos produtos das pessoas criativas, mas ela própria determina que espécie de novidade deve ser produzida (CROPEY, 2006 apud OLIVEIRA, 2010, p. 88).

A criatividade está diretamente ligada ao produto que é inventado, testado e comercializado pelo mercado, logo, podemos afirmar que tudo o que hoje possuímos é fruto do processo criativo de profissionais que buscam todos os dias inovar e melhorar nossa qualidade de vida por meio de suas ideias visionárias. O televisor, a câmera digital, o aparelho telefônico e o próprio computador são exemplos de invenções inovadoras que mudaram para sempre a forma como vivemos e lidamos com o que está ao nosso redor, são criações que hoje para o ser humano são indispensáveis.

Uma vez que falamos da criação desses produtos inovadores, cabe a nós questionarmos sobre a formação dos profissionais nesse campo de atuação, e buscarmos entender como estes aprendem a ser criativos, investigando quais são seus métodos e como esse conhecimento foi repassado para eles durante a formação acadêmica.

Nesse trabalho, foi usado como objeto de estudo os cursos de Design EaD oferecidos pelo Centro Universitário de Maringá – Unicesumar, Instituição reconhecida pelo MEC e que hoje conta com polos em todo o país. Para que possamos entender melhor como a criatividade é abordada nesses cursos, faz-se necessário entender qual é a metodologia abordada pela instituição e quais são as atividades previstas nesta modalidade de ensino.

Pois, percebe-se que é difícil de imaginar como cursos numa área com tanta prática, criação e de fundamental importância pode acontecer entre milhares de quilômetros de distância entre aluno e professor, dado que por mais que hoje estejamos vivendo em um mundo completamente tecnológico, o trabalho presencial em grupo e a troca de conhecimento em tempo real favorece de forma significativa na nossa formação acadêmica e profissional resultando em ótimos debates dentro de sala.

Logo, surge o questionamento se é possível que no EAD isso ocorra da mesma forma, já que o aluno é quem decide quando e onde estudar, não havendo a possibilidade de realizar trabalhos e debates presenciais em grupo, posto que muitos desses estudantes, por mais que façam o mesmo curso na mesma Instituição de ensino, vivem em localidades totalmente diferentes e distantes, realizando seus trabalhos de forma individual através de um portal digital (sala de aula online) fornecido pela unidade de ensino a qual estudam.

Os cursos de graduação EAD oferecidos pela Unicesumar são organizados por módulos. Cada ano é composto por 4 módulos e cada módulo possui duas ou até três disciplinas curriculares, cada qual com cem horas distribuídas em dez semanas. Nessas semanas acontecem os momentos de auto estudo e os encontros presenciais obrigatórios. Cada disciplina conta com: Aulas ao vivo; Aulas conceituais; Aulas de estudo de caso;

Fóruns para debate; Provas presenciais, Atividades de estudo online, Mapa – Material de avaliação prática de aprendizagem e Semana de conhecimento gerais.

Nota-se que apesar do curso ser oferecido na modalidade a distância, os alunos são submetidos a atividades presenciais essenciais, como é o caso da prova avaliativa da disciplina, onde é obrigação do aluno fazê-la em data e local previsto pela Instituição, de acordo com a legislação vigente – Art. 1.º, §1.º do Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Ao analisar as matrizes curriculares dos cursos de design (Moda, Interiores e Produto) é perceptível notar que há disciplinas fundamentais e essenciais para a formação desses estudantes e futuros profissionais, e no que se refere a criatividade, os estudantes possuem uma disciplina exclusivamente para desenvolver e investigar o Processo Criativo.

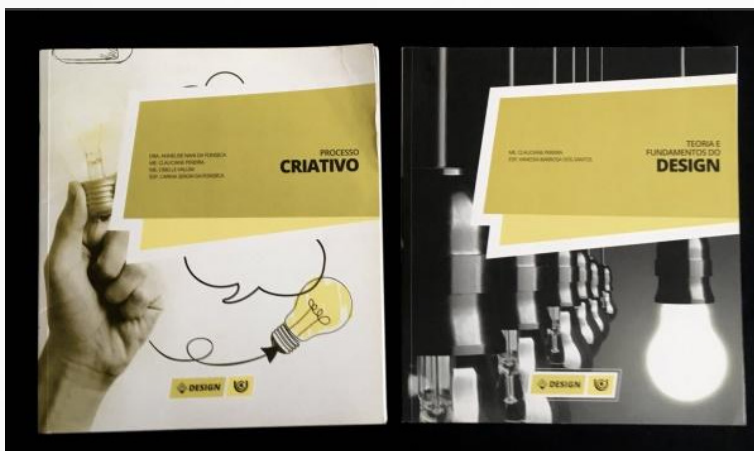
A disciplina possui um livro próprio, escrito por professores da própria Instituição. No caso da disciplina de Processo criativo, o livro foi dividido em cinco unidades para proporcionar o acesso a um panorama amplo da criação em Design, seus mitos, sua forma de pesquisa, como desenvolver a criatividade, estudos de caso, estudos sobre criação autoral e criação para o mercado.

A primeira unidade vai abordar, de maneira geral, o que é criatividade, as características da personalidade criativa, as peculiaridades do trabalho em criação e alguns apontamentos de como desenvolver a criação. A segunda unidade dá continuidade a primeira e explora o processo de criação, versando a respeito de suas etapas. Já a terceira unidade apresentará algumas ferramentas úteis para de concepção de ideias e outras necessárias para a avaliação e seleção da melhor alternativa para a resolução do problema. A quarta unidade versará mais especificamente a respeito da formação de repertório, ou seja, temos que ter referenciais para expressá-los, para manipulá-los plasticamente. Para isso, vamos estudar a leitura de imagens, as fases do desenvolvimento estético, vamos refletir a respeito da autonomia para a seleção de repertório e a exploração da personalidade em um tema para elucubrar um conceito autoral. Por fim, a quinta e última unidade discutirá a criatividade e o mercado de trabalho, refletindo a respeito

da criatividade e transdisciplinaridade, linguagem autoral e aceitação no mercado, exploração da imagem do criador, finalizando com estudos de caso (FONSECA; PEREIRA, 2016, p. 6).

No decorrer das aulas da disciplina, o aluno estuda sobre os fatores cognitivos da personalidade criativa, desenvolvimento da criatividade, o processo criativo e suas etapas sob diferentes pontos de vista: Wallas (1926), Von Oech (2011), Ostrower (2010), Osborn (1987), Baxter (2011), Gomes (2001), Löbach (2001) e Lubart, (2007); Ferramentas para a geração de ideias e elaboração da solução (Brainstorming, Brainwriting, Sinética, Biônica, Matriz Morfológica, Mapas mentais, Análise da tarefa, análise das funções, painel semântico, seis chapéus, analogias); Ferramentas para a avaliação e seleção de ideias (Avaliação FISP, votação, SCAMPER ou MES-CRAI, matriz de avaliação, grupo focal, matriz de diferencial semântico); Fases do desenvolvimento estético, o repertório e a construção da linguagem projetual, criatividade e transdisciplinaridade e estudos de caso.

Figura 03: Livro de Processo Criativo e Teoria e Fundamentos do Design da Unicesumar.



Fonte: Santos, 2024.

Em entrevista com Larissa Camargo, Doutora em Design Universidade Anhembí Morumbi e responsável pelo projeto e implantação dos 1º cursos de EAD em Design de interiores e Design de produto do Brasil, ela afirma que em praticamente todas as disciplinas das matrizes contem-



plam a criatividade como uma competência a ser desenvolvida, porém é na disciplina de Processo criativo que com certeza os alunos estudam mais afundo sobre o tema. Também foi questionado se existe algum desafio em se abordar esse tema em um curso na modalidade EAD, e como resposta, Larissa Camargo declara que não se trata de uma dificuldade exclusiva de nossos cursos, desmitificar o pré-conceito que existe sobre criatividade ser um dom é a maior barreira que encontramos.

Quando questionada sobre o porquê de haver uma disciplina exclusiva para se estudar sobre criatividade e processo criativo, Larissa Camargo afirma que “Entendeu-se desde sempre que se trata de um conhecimento importante na ciência do design, e tratar de tal disciplina no núcleo comum foi uma decisão desde o início da criação dos cursos.” No decorrer desta pesquisa houve também a necessidade de descobrir como o professor da disciplina de Processo Criativo trabalha esse tema dentro de um ambiente totalmente virtual. Para isso, buscou-se entrevistar a professora Carina Seron, responsável por lecionar a disciplina nos cursos de Design de Interiores e Design de Produtos EAD, ela afirma que:

A criatividade, durante as aulas, é abordada como algo que pode ser desenvolvido. Desse modo, durante as aulas, eu busco apresentar aos alunos desde como funciona o pensamento criativo, passando por diferentes modelos de processos criativos, de diferentes autores, até ferramentas de geração e verificação de ideias. Além disso, gosto de explorar o processo criativo de designers, abordar a relação da arte com a criatividade e como isso se aplica ao design. Abordo também metodologias de leitura de imagem para contribuir com a formação de repertório e auxiliar no desenvolvimento do processo criativo. Tudo isso pensando incentivar o aluno a criar o seu próprio método de criar e a ampliar seu repertório (Carina Seron, professora da disciplina de Processo Criativo).

A professora acredita que não existe nenhum desafio em se abordar o tema da criatividade em um curso na modalidade EAD, uma vez que ela aproveita ao máximo a tecnologia disponível nas aulas e as possibilidades que a transmissão a distância oferece, além de que ela conta com todo o

suporte da equipe do EAD na Instituição. Ainda, ela fala da importância de se estudar sobre criatividade nos cursos de Design:

Estudar criatividade faz toda diferença na formação acadêmica do estudante. Quando era aluna nos cursos de Design ou até mesmo Artes Visuais, não tive uma disciplina voltada para o assunto. Compreender como eu criava, entender como funciona a criatividade, conhecer ferramentas, me fizeram muita falta e atrasaram o desenvolvimento da minha poética e o contato com a minha subjetividade. Nesse sentido, acredito que quando o aluno de design tem contato com o que é a criatividade, desmistifica seu conceito, conhece ferramentas, compreende a importância da arte e tudo mais que a disciplina oferece, ele adianta muito o seu processo de criar. É uma espécie de autoconhecimento que fará toda diferença quando ele estiver no mercado de trabalho, criando suas peças ou ambientes (Carina Seron, professora da disciplina de Processo Criativo).

Quando questionada sobre quais seriam as atividades propostas para que os alunos colocassem em prática o que é ensinado na disciplina, a professora afirma que é proposta várias atividades práticas como por exemplo, exercícios utilizando o Brainstorming, Mapa mental, Moodboard, Storytelling, etc. Mas que a favorita e mais trabalhada com os alunos é o Sketchbook, que consiste em um caderno de anotações/criações. Nessa proposta o aluno precisa desenvolver e customizar o seu próprio material no decorrer das aulas, e conforme ele aprende sobre criatividade, vai alimentando esse caderno até chegar ao fim da disciplina com a confecção de um produto e/ou mobiliário usando todas as ideias e criações que ele desenvolveu nesse sketchbook. Compreende-se que é uma forma do aluno experimentar as ferramentas de geração de ideias e se arriscar na criação, além de ser um incentivo para que ele alimente seu caderno com desenhos e ideias.

Figura 04: Modelo de SketchBook.



Fonte: SkechingNow, 2024.

Outra atividade proposta é a de leitura de imagem, que está sendo desenvolvida com os alunos no período da pandemia do covid-19, consistindo em o aluno fazer uma análise de uma pintura artística (com pesquisas e referências) por meio das fases do desenvolvimento estético (descritivo narrativo; construtivo; classificativo; interpretativo e recreativo). Ao fim de sua leitura apurada, na quinta e última fase, ele deve criar uma releitura com o tema “quarentena”, por meio de uma fotografia feita em casa que faça referência a obra de arte escolhida por ele. Essa atividade é um incentivo a formação de repertório consciente, que no design, se dá pelas referências estético-visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que por mais complexo que seja, a criatividade é um tema de grande importância no campo do design, e é de suma importância abordar e investigar o processo de criação dentro do espaço acadêmico, para que o aluno entenda que ele é capaz de ter ideias inovadoras e se tornar um profissional qualificado para o mercado, mesmo que este inicie sua formação acreditando ser uma pessoa pouco criativa.



É importante salientar que o aluno, independentemente da modalidade de ensino em que este esteja matriculado, é quem determina se está disposto a desenvolver seu potencial criativo ou não, pois como vimos neste breve trabalho, até mesmo nos cursos EAD (considerados novos na área do Design) o processo criativo é abordado de forma completa e extremamente coerente, com estudos pertinentes sobre criatividade e metodologias de criação.

Por fim, percebe-se que os profissionais atuantes nos cursos de Design EAD da Unicesumar veem a criatividade como sendo de grande importância para a formação dos futuros profissionais dessa área, tornando o processo criativo uma etapa fundamental e uma disciplina obrigatória no currículo dos cursos, motivando o aluno a desenvolver e encontrar o seu potencial criativo através de estudos avançados sobre o tema e propondo ferramentas para tal atividade. Ainda, através do conteúdo proposto pela Instituição, os estudantes compreendem que a criação não está exclusivamente e necessariamente a serviço da beleza, e nem centrada aos serviços do mercado, o aluno é livre para criar sem barreiras e limitações, tornando-se protagonista no seu próprio processo de criação, experimentando e buscando novas formas de representar e explorar suas ideias, entendendo que nesse processo não existe certo ou errado, pois toda descoberta é válida e toda ideia pode resultar em boas soluções.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice ML. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 23, p. 45-49, 2007.

ALENCAR, Eunice; FLEITH, Denise. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3. ed. Brasília: UNB, 2009.

DE ALENCAR, Eunice ML Soriano; DE SOUZA FLEITH, Denise; PEREIRA, Nielsen. Creativity in higher education: Challenges and facilitating factors. **Temas em psicologia**, v. 25, n. 2, p. 553-561, 2017.

AMABILE, Teresa; KRAMER, Steven. **The progress principle: Using small wins to ignite joy, engagement, and creativity at work.** Harvard Business Press, 2011.

ARANDA, Mariela. **A importância da criatividade no Processo de Inovação.** 2019. 168 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil. Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011.

BAXTER, Mike. **Projeto de Produto: Guia Prático para o Desenvolvimento de Novos Produtos.** 2. ed. São Paulo: Edgard Blucher, 2011.

BRITO, Ronnie Fagundes de; VANZIN, Tarcisio e ULBRICHT, Vânia. Reflexões sobre o conceito de criatividade: sua relação com a biologia do conhecer. **Ciênc. cogn.** [online]. 2009, vol.14, n.3, pp. 204-213. ISSN 1806-5821.

CAMARGO, Maristela. A importância da criatividade como fator de inovação para as corporações e o design, p. 1603-1611. In: **Anais do 11º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design**, Blucher Design Proceedings, v. 1, n. 4. São Paulo: Blucher, 2014. ISSN 2318-6968, DOI 10.5151/designpro-ped-00720

CROPLEY, A. J. **Creativity, in education and learning: a guide for teachers and educators.** London: Routledge Falmer, 2005.

CROPLEY, A. J. **Dimensions of creativity.** Roeper Review, 2006, 28 (3), p. 125-130.

ESAB. **Em 2023 as instituições privadas terão mais alunos no ensino à distância que no presencial, indica pesquisa da ABMES.** 2018. Disponível em: <<https://esab.edu.br/em-2023-as-instituicoes-privadas-terao-mais-alunos-no-ensino-a-distancia-que-nopresencial-indica-pesquisa-da-abmes/>> Acesso em 07 de agosto de 2024.

FARIA, Mariane. **Processos Criativos em 4 etapas de desenvolvimento.** Disponível em: <<https://criacao.cc/blog/processos-criativos-em-4-etapas-de-desenvolvimento/>> Acesso em 15 de agosto de 2024.

FRASCARA, J. **El diseño de comunicación.** Buenos Aires: Infinito, 2011.

FONSECA, A. N.; PEREIRA, C. **Processo Criativo**. 22. ed. Maringá: CESUMAR, 2016. v. 1. 182p.

KUMAR, Ajitesh. **6 Types of Brainstorming Techniques for Ideas Generation**. Disponível em: <<https://vitalflux.com/different-types-brainstorming-techniques-great-ideas/>> Acesso em 20 de Agosto de 2024.

LUBART, T. **Psicologia da Criatividade**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2007.

MOUCHIROUD, C. e LUBART, T. (2002). Social creativity: A cross-sectional study of 6- to 11-yearold children. **Int. J. Behav. Develop.**, 26 (1), 60-69.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/21015548/Artigo-1994-Noco-es-de-Educacao-a-DistanciaIv-onio-Barros-NUNES>>. Acesso em 28 de junho de 2024.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. **Estudos de psicologia (Campinas)**, v. 27, p. 83-92, 2010.

PEZZIN, Olivia. **Processos Criativos em Design: Dentro e fora dos limites**. In: 7 Forum de Pesquisa Fau-Mackenzie - Arq e Design - Transdisciplinaridades, 2011, São Paulo. Fórum de Pesquisa FAU-Mackenzie. São Paulo: Fau Mackenzie, 2011.

PREDEBON, José. **Criatividade: abrindo o lado inovador da mente**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RUNCO, A. M. **Creativity, theories and themes: research, development, and practice**. San Diego: Elsevier, 2007.

SANTOS, Flávia. **Livro - Conjunto de 2 volumes de Design na Unice-sumar**. Disponível em: <<https://www.flaviasantosseleiloes.com.br/peca.asp?ID=14227038#simple1>> Acesso em 28 de agosto de 2024.

STEIN M.I. **Stimulating creativity. Group procedures**. New York, Academic Press, 1974. v.2.

STERNBERG, Robert J.; LUBART, Todd I. The concept of creativity: Prospects and paradigms. **Handbook of creativity**, v. 1, n. 3-15, 1999.

SKETCHINGNEW. **Sketchbook Design**. Disponível em: <<https://sketchingnow.com/sketchbookdesign2025/>> Acesso em 5 de setembro de 2024.

UNICESUMAR. **Como funciona o EAD:** Metodologia. Disponível em: <<https://www.unicesumar.edu.br/como-funciona-ead/metodologia/>> Acesso em 18 de agosto de 2024.

UNICESUMAR. **Design de Interiores EAD.** Disponível em: <<https://www.unicesumar.edu.br/ead/cursos-graduacao/design-de-interiores/>> Acesso em 10 de julho de 2024.

UNICESUMAR. **Design de Produto EAD.** Disponível em: <<https://www.unicesumar.edu.br/ead/cursos-graduacao/design-de-produto/>> Acesso em 10 de julho de 2024.

UNICESUMAR. **Design de Moda EAD.** Disponível em: <<https://www.unicesumar.edu.br/ead/cursos-graduacao/design-de-moda/>> Acesso em 10 de julho de 2024.

VALENTE, José Armando. Higher Education at a Distance: solutions and flexibilities. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, n. 12, p. 139-142, 2003.

VERGARA, Sylvia Constant. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cadernos EBAPE**. br, v. 5, p. 01-08, 2007.

WALLAS, G. **The art of thought**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1926.

WEINER, Rui Silvestre de Bastos. **A Criatividade no Ensino do Design**. 2010. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto (Portugal).

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.028

O COLÉGIO MUNICIPAL PAULO VI E A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE JUAZEIRO (BA)

Clérison José da Silva Andrade¹

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre os sessenta anos do Colégio Municipal Paulo VI, fundado em 1965 no município de Juazeiro (BA), como expressão da memória coletiva e da autonomia educacional local. O estudo adota uma abordagem histórico-educacional, ancorada na metodologia da pesquisa documental e da história oral, para compreender como a trajetória da instituição se articula às transformações sociais, políticas e culturais da cidade e do semiárido nordestino. Fundamenta-se em autores que discutem memória, identidade e história local – como Halbwachs (1990), Bosi (1994), Le Goff (1996), Nora (1993), Chartier (1990), Cavalcanti (2018), Fernandes (2021) e Meihy e Seawright (2025) –, além de contribuições da filosofia da educação brasileira. Conclui-se que a valorização dos sessenta anos do Colégio Paulo VI representa não apenas uma celebração institucional, mas um ato político e cultural de reconhecimento da escola pública como espaço de produção de sentidos, pertencimento e cidadania.

Palavras-chave: História local. Memória educacional. Identidade coletiva. Educação pública. Juazeiro (BA).

1 Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco - PE, cleriston.andrade@upe.br

INTRODUÇÃO

Comemorar os sessenta anos do Colégio Municipal Paulo VI significa revisitar parte fundamental da história social e educacional de Juazeiro, Bahia, e do próprio Vale do São Francisco. A construção da sede da escola, iniciada em 1964 e concluída em 1965, sob a gestão do então prefeito Durval Barbosa da Cunha, com recursos exclusivamente municipais, representa um marco da capacidade de autogestão do poder local em tempos de restrição financeira e centralização política.

O gesto político de erguer uma escola pública de grande porte, financiada com o orçamento municipal, materializou o ideal de que a educação é patrimônio coletivo e instrumento de emancipação social. Como aponta Cavalcanti (2018), o estudo da história local permite compreender os mecanismos pelos quais as comunidades constroem “seus próprios espaços de afirmação e resistência, transformando a escola em um território de memória, identidade e pertencimento”.

O Colégio Paulo VI consolidou-se como referência pedagógica e cultural de Juazeiro. Mais do que um edifício, ele se transformou em um símbolo da modernidade educacional do interior nordestino, integrando-se à paisagem urbana e à memória afetiva de várias gerações. A instituição expressa uma dimensão de memória viva, nos termos de Halbwachs (1990), que define a memória coletiva como “um processo contínuo de reconstrução do passado a partir das experiências compartilhadas e das necessidades do presente”.

As lembranças não são imagens fixas do passado; são reconstruções que se renovam e se modificam conforme as circunstâncias sociais e o lugar de quem recorda. Toda memória é uma reconstrução do presente em direção ao passado. (Halbwachs, 1990, p. 51).

Assim, a celebração dos sessenta anos do Colégio Paulo VI é também uma releitura do próprio projeto de cidade, que vê na educação um meio de legitimar sua história e projetar o futuro. O passado da escola entre-

laça-se com as políticas municipais, com as transformações do campo e com o desenvolvimento urbano, representando uma síntese entre educação, cultura e identidade local.

Do ponto de vista educacional, a trajetória do Colégio Paulo VI permite compreender o papel das escolas municipais como núcleos de formação cidadã e de consolidação da memória pública, ao longo de décadas marcadas por mudanças legais, administrativas e curriculares. Como enfatiza Le Goff (1996), a memória é um campo de disputa simbólica:

A memória, como a história, é um processo de poder. Controlar a memória coletiva e a sua transmissão é uma das formas mais sutis de dominação; ao mesmo tempo, preservá-la e multiplicá-la constitui uma estratégia de resistência. (Le Goff, 1996, p. 422).

Nesse sentido, recuperar e registrar a história do Colégio Paulo VI — sua origem, conquistas, desafios e permanências — é um ato político de resistência cultural, um modo de afirmar a relevância da escola pública enquanto espaço de produção de saber e de enraizamento social.

A investigação que sustenta este artigo foi desenvolvida a partir de pesquisa documental e história oral, dialogando com autores clássicos e contemporâneos sobre memória e história local, como Nora (1993), Chartier (1990), Bosi (1994) e Fernandes (2021), além de pesquisadores da educação e da metodologia qualitativa como Marques (2021), Cerri (2019) e Meihy e Seawright (2025).

Essa pluralidade de perspectivas teóricas possibilita compreender a escola não apenas como um espaço físico, mas como uma instituição social total, nos termos de Goffman (1974), em que se entrelaçam práticas, símbolos e narrativas que produzem e reproduzem a vida social.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: MEMÓRIA, IDENTIDADE E EDUCAÇÃO COMO PATRIMÔNIO SOCIAL

A valorização histórica dos sessenta anos do Colégio Municipal Paulo VI requer uma abordagem teórica interdisciplinar, que articule as dimensões históricas, sociológicas e pedagógicas da memória. O campo da história local, conforme Fernandes (2021), não se limita ao registro factual, mas implica compreender as formas como as comunidades produzem e transmitem sentidos sobre si mesmas.

A história local é um exercício de reconhecimento. Ela não fala apenas do passado, mas das continuidades e rupturas que moldam as identidades sociais.

É uma forma de narrar o mundo a partir de um ponto de vista enraizado, que devolve às comunidades a capacidade de interpretar suas próprias experiências. (Fernandes, 2021, p. 33).

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Pierre Nora (1993), ao introduzir o conceito de lugares de memória, segundo o qual determinados espaços, instituições ou objetos adquirem o valor simbólico de concentrar experiências e afetos coletivos. No caso do Colégio Paulo VI, o prédio escolar e seus espaços — o pátio, as salas, a biblioteca — funcionam como topoi da memória local, condensando a história de Juazeiro em práticas cotidianas e lembranças compartilhadas.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea. São vestígios deliberadamente criados para manter vivo um passado que não pode mais ser experimentado diretamente. (Nora, 1993, p. 13).

A escola, como lugar de memória e formação, desempenha um papel de síntese entre o individual e o coletivo. Como lembra Bosi (1994), “a lembrança é um diálogo entre o presente e o passado, mediado pelo olhar de quem rememora”, e esse diálogo é essencial para a educação. O trabalho escolar sobre o passado local pode fortalecer o sentimento de pertencimento e promover a consciência histórica, conceito desenvolvido

por Cerri (2019) como a capacidade de interpretar o tempo social a partir de uma perspectiva crítica.

A consciência histórica implica relacionar experiências temporais diferentes – o passado, o presente e o futuro – por meio de uma narrativa que dá sentido às ações humanas e orienta decisões coletivas. (Cerri, 2019, p. 45).

Além disso, o reconhecimento da educação como patrimônio cultural (Candau, 2012) amplia o entendimento da escola como um bem simbólico. Candau observa que o patrimônio educacional não se restringe aos prédios e arquivos, mas inclui as práticas pedagógicas, as memórias dos professores, os rituais e as tradições escolares que compõem a identidade das comunidades.

Assim, o Colégio Municipal Paulo VI não é apenas um espaço de ensino, mas um patrimônio imaterial de Juazeiro, que conecta o passado às novas gerações, funcionando como mediação entre história e cidadania. Essa noção é também sustentada por Chartier (1990), que interpreta a cultura escolar como “um sistema de representações e práticas pelas quais as sociedades produzem e legitimam o saber”.

A cultura não é um conjunto estático de objetos, mas um campo de práticas e representações em que se negociam significados. A escola, enquanto instituição cultural, participa ativamente dessa negociação. (Chartier, 1990, p. 56).

Desse modo, a valorização dos sessenta anos do Colégio Paulo VI é também um ato de reapropriação simbólica: o município reinscreve sua história em um contexto de globalização e homogeneização cultural, reafirmando a importância da escola pública como centro de enraizamento e resistência.

HISTÓRIA LOCAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE COLETIVA

A compreensão da escola como espaço de produção simbólica e de memória coletiva dialoga com o pensamento de Paul Ricoeur (2007), que

identifica na memória um campo de disputa entre lembrança e esquecimento. Para o filósofo francês, recordar não é um ato passivo, mas uma operação ética, em que o sujeito assume a responsabilidade de narrar o passado de modo justo e crítico. Assim, o trabalho de valorização da trajetória do Colégio Paulo VI insere-se no que Ricoeur denomina “hermenêutica da memória”, um exercício de reconstrução interpretativa do tempo vivido.

Ao articular história e memória, é indispensável considerar o conceito de consciência histórica, conforme proposto por Jörn Rüsen (2001), para quem a educação histórica forma sujeitos capazes de situar-se no tempo e interpretar as transformações sociais. Rüsen sustenta que o ensino da história – e, por extensão, a preservação da memória escolar – deve produzir sentido para a ação presente. Assim, a reconstituição dos sessenta anos do Colégio Paulo VI não é um exercício de nostalgia, mas um ato pedagógico que alimenta o futuro.

Nesse contexto, a história local ganha relevância como categoria epistemológica e pedagógica, ao permitir a articulação entre o micro e o macro, o singular e o universal. Segundo Cerri (2019), a história local é um ponto de partida privilegiado para o desenvolvimento da consciência histórica, pois possibilita que os sujeitos se reconheçam como participantes de processos históricos mais amplos. No caso de Juazeiro, estudar o Colégio Paulo VI é também compreender a formação do espaço urbano e as políticas públicas que moldaram a educação no semiárido baiano.

Outra contribuição importante é trazida por Eric Hobsbawm (1997), ao discutir as “invenções da tradição”. O historiador demonstra como instituições e práticas comemorativas servem para criar coesão social e continuidade simbólica. A celebração dos sessenta anos do Colégio Paulo VI, ao mesmo tempo em que resgata memórias autênticas, institui uma tradição – a de reconhecer a escola como fundamento da identidade juazeirense e como guardiã de valores coletivos.

As tradições inventadas são respostas a situações novas, que tomam a forma de referência a um passado histórico. Sua

função é inculcar certos valores e normas de comportamento, estabelecendo continuidade com o passado apropriado. (Hobsbawm, 1997, p. 12).

Do ponto de vista da memória social, a escola pode ser interpretada como uma instituição de mediação intergeracional, na qual se produzem e se transmitem significados sociais. Candau (2012) argumenta que a educação patrimonial é uma ferramenta de democratização cultural, porque transforma o espaço escolar em laboratório da memória. Ao estimular os estudantes a reconhecer o patrimônio local — prédios, histórias, objetos, documentos —, o processo educativo fortalece a consciência cidadã e o respeito pelas raízes culturais da comunidade.

Além do patrimônio material, importa reconhecer o patrimônio imaterial associado às práticas escolares, rituais, festas, linguagens e modos de convivência. Conforme UNESCO (2003), o patrimônio imaterial compreende “as práticas, representações e expressões transmitidas de geração em geração, constantemente recriadas pelas comunidades em resposta ao seu ambiente”. Assim, as tradições pedagógicas e comunitárias cultivadas — feiras, desfiles, projetos sociais — constituem parte do patrimônio cultural vivo de Juazeiro.

Na perspectiva sociológica, Pierre Bourdieu (1998) contribui para compreender a escola como espaço de produção de habitus, isto é, de disposições duráveis e estruturadas que orientam a ação social. O Colégio Paulo VI, ao longo de seis décadas, funcionou como matriz formadora de modos de pensar e agir na comunidade juazeirense. Essa influência ultrapassa o currículo formal, moldando práticas de sociabilidade, valores éticos e concepções de mundo que persistem na memória coletiva: “O habitus é a história feita corpo. Ele transforma a necessidade em virtude, convertendo as estruturas objetivas em esquemas de percepção e ação.” (BOURDIEU, 1998, p. 78).

Do ponto de vista da filosofia da educação, Hannah Arendt (2007) oferece uma reflexão essencial ao afirmar que educar é introduzir o novo sem romper com o mundo comum. A autora vê na educação a respon-

sabilidade de preservar o que é valioso da herança humana, ao mesmo tempo em que prepara as novas gerações para transformar a realidade. Nesse sentido, a história da instituição exemplifica a tensão entre conservação e renovação, entre a tradição e a inovação pedagógica, condição constitutiva de toda instituição educacional.

Por fim, é importante ressaltar que a memória educacional é um processo coletivo e político. Como afirma Beatriz Sarlo (2007), toda narrativa sobre o passado é atravessada por escolhas e silenciamentos. Assim, o trabalho de valorização histórica do Colégio Paulo VI não é neutro: ele dá visibilidade a determinados sujeitos e práticas que compõem a história da educação de Juazeiro. O reconhecimento desses protagonistas – professores pioneiros, gestores, alunos de diferentes gerações – confere à memória institucional um caráter democrático e plural.

O estudo da trajetória do Colégio Municipal Paulo VI insere-se no campo da história local e da memória social, dimensões que, segundo Erinaldo Cavalcanti (2018), revelam as múltiplas camadas de sentido que compõem o tecido social. A escola é um microcosmo da vida coletiva, onde as transformações históricas da cidade encontram expressão concreta.

Cavalcanti (2018) argumenta que a história local deve ser compreendida como “um campo fértil e multifacetado, capaz de articular saberes de diferentes áreas e conectar a dimensão empírica da vida cotidiana às estruturas sociais mais amplas”. Essa abordagem se complementa com Fernandes (2021), que vê na história local “uma pedagogia da memória”, isto é, uma forma de ensinar a história a partir das experiências de vida da comunidade.

Recontar a história de uma escola é revisitar o modo como uma cidade educa a si mesma. As narrativas escolares condensam valores, expectativas e disputas simbólicas que ajudam a compreender as identidades locais. (Fernandes, 2021, p. 42).

Nesse sentido, a trajetória do Colégio Paulo VI revela o vínculo entre a educação pública e o sentimento de pertencimento da população juazei-

rense. A escola se constituiu como espaço de encontros intergeracionais, de circulação de saberes e de legitimação de uma memória comum.

A noção de memória coletiva desenvolvida por Halbwachs (1990) e revisitada por Le Goff (1996) permite compreender que a lembrança da escola é constantemente atualizada por seus ex-alunos e professores, que reinterpretam os fatos passados à luz das transformações do presente. Assim, cada comemoração, cada relato oral ou exposição documental é um novo ato de reconstrução do tempo e da identidade. A isso se soma a perspectiva metodológica da história oral, discutida por Meihy e Seawright (2025), que defendem a entrevista como um “ato de mediação entre memória e escrita”, capaz de legitimar vozes e experiências antes marginalizadas.

A história oral aplicada qualifica o trabalho com entrevistas porque reconhece o valor da escuta e da interlocução como fundamentos de uma história partilhada. Trata-se de um esforço transformativo, em que a passagem do oral para o escrito representa o ápice da síntese dialógica entre memória e história. (Meihy; Seawright, 2025, p. 35).

Ao recuperar as narrativas de quem viveu o cotidiano do Colégio Paulo VI, o projeto de valorização histórica ultrapassa o campo comemorativo e assume o caráter de pesquisa social participativa, envolvendo a comunidade em um processo coletivo de rememoração e escrita da própria história.

METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta este artigo combina duas vertentes metodológicas complementares: a pesquisa documental e a história oral, compreendidas, segundo Gil (2019) e Marconi & Lakatos (2021), como estratégias fundamentais para estudos qualitativos em ciências humanas e, em especial, na educação.

De acordo com Gil (2019, p. 45), “a pesquisa documental distingue-se da bibliográfica porque se vale de materiais que ainda não receberam

tratamento analítico, como arquivos escolares, atas, relatórios, correspondências e registros administrativos”. Essa distinção é essencial para a reconstrução da trajetória do Colégio Municipal Paulo VI, cujas fontes primárias incluem atas de reuniões, relatórios pedagógicos, registros de matrículas e fotografias históricas.

Já a história oral é utilizada aqui como metodologia de valorização das vozes dos sujeitos que participaram da construção da escola — professores, gestores, estudantes, funcionários e ex-alunos —, permitindo a reconstrução das experiências educativas a partir de suas próprias narrativas. Segundo Meihy e Seawright (2025), a história oral aplicada é uma metodologia que se realiza na relação entre escuta e escrita, entre memória e narrativa, numa tensão que não busca a “verdade histórica”, mas o sentido construído pelos sujeitos:

História oral aplicada qualifica a função dos trabalhos feitos com entrevistas características. Porque se reconhece nessa prática a vontade de envolvimento dos segmentos que explicam a história oral, as definições de sua aplicação respondem a outro sentido do termo ‘aplicada’, isto é, cuidada, cultivada, educada; trata-se de uma história oral disciplinada ainda que escape aos enrijecimentos e imobilidades. Tais sinônimos valorizam, pois, o esforço transformativo da passagem do oral para o escrito: momento decisivo de ápice e síntese do diálogo mediador com a memória de expressão oral. (Meihy; Seawright, 2025, p. 35).

O estudo também se apoia em fundamentos da pesquisa participante, perspectiva que, conforme Thiollent (2011), “busca articular o conhecimento científico com a ação transformadora dos próprios sujeitos envolvidos na realidade investigada”. Nesse caso, a comunidade escolar de Juazeiro não é apenas objeto, mas coautora da reconstrução histórica da instituição.

As etapas do processo metodológico compreenderam: Levantamento documental nos arquivos escolares e municipais; Identificação de fontes orais — ex-alunos, ex-professores e gestores; Entrevistas semiestruturadas com foco na memória das práticas pedagógicas e na significação do colé-

gio; Análise e triangulação de dados, articulando documentos, discursos e registros fotográficos; e a síntese interpretativa, orientada pela hermenêutica da memória (BOSI, 1994) e pela análise temática (Bardin, 2016).

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), permitiu organizar o material em categorias emergentes: memória institucional, autonomia municipal, trajetória pedagógica e identidade comunitária. Essas categorias serviram de base para compreender o papel simbólico e social do Colégio Municipal Paulo VI na formação de uma memória coletiva juazeirense.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. (Bardin, 2016, p. 44).

O caráter qualitativo e interpretativo da pesquisa não exclui o rigor científico; pelo contrário, reforça a necessidade de coerência teórica e transparência analítica. Como observa Minayo (2017, p. 26), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças e dos valores, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos processos sociais”. A metodologia deste trabalho se alinha, assim, à perspectiva epistemológica que entende o conhecimento como construção compartilhada e a memória como prática social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise documental e a escuta das narrativas orais permitiram reconstituir uma história viva do Colégio Municipal Paulo VI, marcada por três dimensões principais: (a) a autonomia municipal e a construção simbólica da escola; (b) a evolução pedagógica e sua inserção no contexto educacional baiano; e (c) o papel identitário da instituição como lugar de memória e pertencimento coletivo.

A AUTONOMIA MUNICIPAL E O SIGNIFICADO DA FUNDAÇÃO (1964-1965)

O primeiro aspecto destacado pelos depoimentos e documentos oficiais refere-se ao significado político da fundação da escola. A decisão do então prefeito Durval Barbosa da Cunha de construir o colégio exclusivamente com recursos do município foi registrada nas atas da prefeitura como “um marco de afirmação da soberania educacional de Juazeiro”, o que o distingue de outros municípios da região, dependentes de convênios estaduais.

Essa autonomia é interpretada, neste estudo, como ato de afirmação política e cultural. Conforme Cavalcanti (2018), “a história local é também a história das resistências que se constroem no interior das comunidades e dos territórios, mesmo quando o Estado central não as reconhece”. O Colégio Paulo VI representa, assim, uma forma concreta de autodeterminação municipal, em que a escola pública se torna símbolo do poder coletivo de construir o próprio destino.

A EVOLUÇÃO PEDAGÓGICA E O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, o Colégio Municipal Paulo VI tornou-se referência na oferta de ensino de qualidade, abrigando um corpo docente formado, em sua maioria, por profissionais locais. Essa característica foi decisiva para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e continuidade entre gerações.

Segundo os depoimentos analisados, as práticas pedagógicas do colégio foram marcadas por uma constante tentativa de equilibrar tradição e inovação. A introdução de projetos interdisciplinares, feiras culturais e experiências de integração com a comunidade são lembradas pelos ex-professores como momentos de “construção conjunta de saberes”, em sintonia com o que Marques (2021) chama de “educação patrimonial como prática de formação cidadã”.

A educação patrimonial é o processo de reconhecimento dos bens culturais e simbólicos que compõem a identidade de uma comunidade. Ao trabalhar o patrimônio como conteúdo e método, a escola forma sujeitos conscientes de sua história e corresponsáveis por sua preservação. (Marques, 2021, p. 8).

Essas práticas contribuíram para que a escola fosse reconhecida como espaço de diálogo entre gerações, ampliando o alcance social da educação pública e fortalecendo o papel da escola como mediadora entre memória, conhecimento e cidadania.

A ESCOLA COMO LUGAR DE MEMÓRIA E IDENTIDADE

O conceito de lugar de memória, formulado por Pierre Nora (1993), manifesta-se no Colégio Paulo VI de forma exemplar. O pátio onde ocorrem as solenidades, o auditório onde se formaram gerações de estudantes, os murais e arquivos fotográficos são suportes materiais de uma memória coletiva que transcende o tempo. Os relatos de ex-alunos evocam lembranças que ultrapassam a dimensão individual, configurando um imaginário comum. Como observa Bosi (1994, p. 67), “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. A memória é o tempo reencontrado pela consciência.”

O projeto de valorização histórica desenvolvido em torno do sexagésimo aniversário do colégio — com exposições, entrevistas, publicações e documentários — atualiza essa memória, transformando-a em ação pedagógica e política. Ao fazê-lo, insere-se naquilo que Fernandes (2021) chama de “pedagogia da memória”, isto é, o uso educativo do passado como instrumento de reflexão e pertencimento.

Recontar a história de uma escola é reconstituir o modo como a comunidade compreende a si mesma, suas conquistas, tensões e horizontes de sentido. A memória escolar, quando institucionalizada, se converte em um bem coletivo e em um dispositivo de formação. (Fernandes, 2021, p. 42).

Dessa forma, a memória da escola pública não é um exercício nostálgico, mas uma ferramenta crítica de reinterpretação do presente e de projeção do futuro. No caso do Colégio Paulo VI, essas realidades são patentes.

As entrevistas realizadas com ex-professores e alunos revelam que o Colégio Municipal Paulo VI extrapola a função escolar tradicional, configurando-se como lugar de sociabilidade, pertencimento e continuidade intergeracional. Muitos depoimentos mencionam o colégio como “segunda casa”, expressão que sintetiza o papel da instituição na consolidação de redes de solidariedade e amizade. Conforme observa Ecléa Bosi (1994), “as lembranças partilhadas são forças de coesão social, pois nelas a vida individual reencontra o sentido do coletivo”. Essa percepção confirma que a escola, em Juazeiro, é não apenas espaço de ensino, mas também de convivência e preservação de laços comunitários.

Outro resultado relevante emergiu da análise dos relatórios pedagógicos e atas das décadas de 1970 e 1980, nos quais se constata o empenho em consolidar um projeto educacional autônomo, baseado na valorização do professor local. Tal política — ainda que não formalizada — expressa a tentativa de criar um modelo de escola adaptado à realidade socioeconômica do município. Essa experiência remete à noção de autonomia cultural discutida por Canclini (1999), para quem “a cultura local só se mantém viva quando é capaz de reelaborar, em seus próprios termos, os fluxos e modelos externos” (p. 103). Nesse sentido, o Colégio Paulo VI representa uma tradução pedagógica da autonomia municipal: acolhe influências externas, mas as reinventa segundo sua história e território.

A pesquisa também identificou que os projetos culturais e cívicos promovidos pela instituição — como festivais, exposições e comemorações de datas locais — funcionam como mecanismos de educação da memória. Esses eventos reforçam o sentimento de pertencimento, ao mesmo tempo em que ensinam história e cidadania por meio da experiência estética. Como argumenta Roger Chartier (1990), “a cultura escolar é o espaço onde se forma o olhar social; ela modela as percepções do tempo,

do espaço e da coletividade” (p. 54). No caso de Juazeiro, as práticas comemorativas do Colégio Paulo VI ajudaram a formar uma consciência histórica que reconhece a cidade como sujeito de sua própria história, e não como simples cenário das transformações regionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre os sessenta anos do Colégio Municipal Paulo VI evidencia que a história de uma instituição educacional pode revelar muito mais do que dados administrativos ou cronológicos. Ela reflete as dinâmicas de poder, as identidades locais e as práticas de resistência cultural que moldam a sociedade.

A pesquisa documental e a história oral demonstraram que o colégio constitui um verdadeiro lugar de memória (Nora, 1993) e um patrimônio educacional vivo (Candau, 2012), capaz de integrar a tradição e a inovação, a história e o presente, a memória individual e o pertencimento coletivo.

O projeto de valorização histórica, ao reunir relatos, documentos e práticas comemorativas, configurou-se como ato de reconstrução simbólica e política da educação pública em Juazeiro, reafirmando o papel das escolas municipais como guardiãs da história e da cidadania. Ao longo de seis décadas, o Colégio Paulo VI foi, e continua sendo, um espaço de formação, enraizamento e transformação social. Sua trajetória comprova que a escola pública, quando compreendida como bem comum e espaço de memória, é capaz de articular o conhecimento e a vida, o passado e o futuro, o individual e o coletivo.

Os resultados demonstram que a história do Colégio Municipal Paulo VI não pode ser reduzida à cronologia administrativa de uma escola pública. Ela constitui um testemunho coletivo sobre a formação de uma cidade educadora, no sentido proposto por Paulo Freire (1996), para quem “a cidade também educa, não apenas por seus espaços escolares, mas por suas práticas, linguagens e gestos cotidianos” (p. 67). Ao celebrar

seis décadas de existência, o colégio reafirma o ideal freireano de que a educação é ato de esperança e compromisso histórico, construído no diálogo entre passado, presente e futuro.

Portanto, reafirma-se que o projeto de valorização histórica do Colégio Municipal Paulo VI é também um ato político de afirmação da memória pública. Como observa Jacques Le Goff (1996, p. 421), “a luta pela memória é parte essencial da luta pelo poder”. Resgatar a trajetória da escola significa, portanto, reivindicar o direito da comunidade juazeirense de narrar sua própria história – uma história feita de trabalho, de sonhos e de saberes coletivos. Ao transformar sua memória em conhecimento, Juazeiro reafirma que a educação pública é, acima de tudo, um espaço de resistência e criação, onde a lembrança do passado ilumina a construção de novos horizontes, assim “a memória não é um luxo do passado, mas uma necessidade do presente. Ela é o modo pelo qual as sociedades constroem a si mesmas, dando continuidade ao que foi e projetando o que pode vir a ser. (Le Goff, 1996, p. 423).

Dessa forma, celebrar os sessenta anos do Colégio Municipal Paulo VI é reconhecer que a educação pública é também uma forma de política da memória – uma pedagogia do pertencimento e da esperança. A experiência de valorização histórica demonstra que a memória institucional é também um instrumento de formação cidadã.

O resgate da trajetória escolar, quando conduzido de modo participativo, permite que professores e estudantes se reconheçam como parte ativa de um processo histórico contínuo. Como destaca Maria Isaura Pereira de Queiroz (1991), “a memória não é uma simples reconstituição do passado, mas um modo de pertencer ao mundo”. Nesse sentido, a reconstrução da história do colégio ultrapassa o campo da recordação: torna-se uma pedagogia do enraizamento, um ato de pertencimento à cidade e à sua tradição educativa.

A consolidação da escola como lugar de memória reafirma o papel da educação pública na produção de sentidos compartilhados. Para Candau (2012), o patrimônio educacional é uma categoria de cultura viva, que se

renova a cada geração, configurando-se como eixo de transmissão e de inovação. Ao reconhecer a escola como patrimônio cultural de Juazeiro, o município assume uma perspectiva de política pública que une gestão educacional e preservação da memória social, compreendendo que ambas são dimensões inseparáveis de uma mesma tarefa civilizatória.

Reafirma-se, assim, que a trajetória do Colégio Municipal Paulo VI sintetiza o projeto de cidade educadora que Juazeiro vem construindo ao longo de seis décadas. Essa experiência demonstra que a educação, quando entendida como bem comum e projeto de sociedade, transcende a sala de aula e se inscreve na vida cotidiana, nas ruas, nas memórias e nos gestos da comunidade. Em consonância com Milan Kundera (2009), “a luta do homem contra o poder é a luta da memória contra o esquecimento”. O colégio, ao celebrar seus sessenta anos, realiza exatamente esse gesto: reafirma a potência da escola pública como guardiã da memória, construtora de identidade e semeadora de futuro.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 1999.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação e patrimônio cultural: perspectivas críticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- CAVALCANTI, Erinaldo. **História local e identidades no semiárido nordestino**. Recife: EdUFPE, 2018.

CERRI, Luís Fernando. **Ensinar história: consciência histórica e educação para o tempo**. São Paulo: Cortez, 2019.

CHARTIER, Roger. A **história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FERNANDES, Pedro. **História local e pedagogia da memória**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOFFMAN, Erving. **Instituições totais: ensaios sobre a condição social do internado e outras instituições**. Rio de Janeiro: LTC, 1974.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HOBSBAWM, Eric. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KUNDERA, Milan. **O livro do riso e do esquecimento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MARQUES, Luana. **Educação patrimonial e formação cidadã**. Curitiba: Appris, 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Jefferson. **História oral aplicada: memória e escrita compartilhada**. São Paulo: Contexto, 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde e ciências sociais**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**, n. 10, São Paulo, PUC-SP, 1993.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **O campesinato brasileiro: ensaios sobre civilização e grupos rústicos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2003.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.029

A LEITURA LITERÁRIA COMO METODOLOGIA NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rafaela Mendes da Silva¹

RESUMO

Ao longo dos anos, o ensino de História no Brasil e no mundo passou por diversas transformações. As abordagens e metodologias foram sendo modificadas com o objetivo de promover uma aprendizagem mais ampla e crítica sobre o passado. Atualmente, há um espaço maior para a interdisciplinaridade e para o uso de novas linguagens, como o teatro, o cinema, a literatura, entre outras. Todavia, nem sempre foi assim. Basta nos remetermos ao positivismo do século XIX, que buscava apresentar os fatos do passado como verdades absolutas. “Nessa perspectiva, os textos literários, assim como outras fontes artísticas, não eram considerados documentos fidedignos para atestar a verdade histórica” (Ferreira, 2014, p. 63). Atualmente, com as novas abordagens teórico-metodológicas, a literatura pode ser entendida como uma fonte de estudo da História, o que nos leva a indagar: de que modo a leitura literária pode auxiliar no processo formador da consciência histórica de estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental? Consciência histórica refere-se à representação social que um indivíduo adquire durante seu desenvolvimento,

1 Mestra em História e Letras pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em História e Letras – PPGIHL da Universidade Estadual do Ceará – UECE, professora formadora de Ciências Humanas da Secretaria Municipal de Quixeramobim – CE. Email: prof.rafaelamendes@gmail.com

tendo como base o conhecimento histórico. Autores como Hans-Georg Gadamer (1998), Ágnes Heller (1993) e Jörn Rüsen (2010) discutem essa importante aquisição do indivíduo, que ocorre, entre outros espaços, nas aulas de História. Como metodologia, nos baseamos em uma revisão bibliográfica acerca da consciência histórica, do uso da literatura em sala de aula e da construção de reflexões e métodos de leitura literária nas aulas de História no ensino básico. Concluímos, até o momento, que as narrativas literárias são registros do tempo, revelam costumes, interesses, preferências políticas das épocas, entre outros variados aspectos, e, quando bem mediadas, consolidam o processo de construção da consciência histórica dos estudantes.

Palavras-chave: Literatura, Consciência Histórica, Estudantes, Metodologia.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos o ensino de História no Brasil e no mundo se modificou, as abordagens, práticas e metodologias transformaram-se no intuito de uma aprendizagem mais ampla e crítica do passado. Atualmente existe um espaço maior para a interdisciplinaridade e o uso de novas linguagens, tais como o teatro, o cinema, a literatura etc., todavia essa realidade nem sempre se configurou dessa maneira. Basta nos reportarmos ao positivismo² do século XIX que desejava apresentar os fatos do passado como absoluta verdade. “Nessa perspectiva, os textos literários, assim como outras fontes artísticas, não eram considerados documentos fidedignos para atestar a verdade histórica” (Ferreira, 2014, p. 63). Isso não permitia o uso de fontes como a literatura, por ser um relato “irreal” da história. Desse modo não era passível de ser encarada como documento histórico. Sobre isso, vale salientar que:

A literatura vale-se de narrativas não necessariamente comprometidas com acontecimentos, mas diretamente interessadas em mostrar como as pessoas concebem, vivenciam e representam a si mesmas e ao mundo ao qual estão inseridas (Abud, 2010, p. 44).

Assim, as narrativas literárias são registros do tempo, mostram costumes, interesses, preferências políticas das épocas, dentre outros variados aspectos. E todo esse aparato de informações contidas em um romance, por exemplo, nos faz entender as mudanças históricas de determinados períodos. Além de todo esse aparato, a literatura pode ser caracterizada como uma fonte profunda de conhecimento da natureza humana, como salienta Todorov:

2 Corrente historiográfica do século XIX que tinha como principais características: “a possibilidade de um conhecimento humano inteiramente objetivo; a construção de uma história universal (...); a possibilidade de amparar um conhecimento científico sobre as sociedades humanas com base na ideia de imparcialidade do sujeito que produz o conhecimento” (BARROS, 2011, p.66).

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo,) a experiência humana. Nesse sentido podemos dizer que Dante e Cervantes nos ensinaram tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo (Todorov, 1939, p. 77).

De modo semelhante, a História, sendo uma ciência humana, também conjectura a respeito da condição humana: como as figuras históricas se caracterizam, suas ações que marcaram ou romperam concepções. A História é um componente curricular que forma não só conhecimentos cognitivos, mas também o senso de cidadania e o entendimento das múltiplas identidades que compõem a sociedade.

Estabelecidas as relações entre História e Literatura atualmente e as diversas facetas da arte literária, rematamos que a leitura literária seja algo positivo e que vem reforçar a aprendizagem histórica dos estudantes da educação básica, no entanto nos deparamos com algumas dúvidas a respeito: De que modo isso vem sendo abordado nas salas de aulas? Com quais metodologias? Com quais objetivos? Quais os textos e gêneros usados? O(a) professor(a) se vê motivado a realizar a leitura literária? E até mesmo, esse tipo de leitura e análise se quer acontece? Munidos com tais questionamentos nos encaminhamos para um dos vieses do uso da literatura nas aulas de História: a construção da consciência histórica.

Consciência histórica trata-se da representação social que um indivíduo adquire durante seu desenvolvimento, tendo como base o conhecimento histórico. Autores como Hans-Georg Gadamer (1998), Agnes Heller (1993) e Jörn Rüsen (2010) discutem essa importante aquisição do indivíduo que acontece, entre outros espaços, nas aulas de História. Gadamar (1998) salienta que a aquisição da consciência histórica é uma importante evolução da modernidade. Já Heller (1993) relaciona o conceito de consciência histórica com a identidade individual, onde o primeiro atribui ao segundo

uma dinâmica típica dos processos históricos em que cada identidade está inserida (Lima, 2014, p. 59-60).

Jörn Rüssen (2010) traz uma tipologia bastante elaborada de como a consciência histórica se manifesta:

o tipo tradicional (as tradições são elementos indispensáveis de orientação dentro da vida prática, e sua negação total conduz a um sentimento de orientação massiva), o tipo exemplar (uma espécie de recordação do passado como mensagem ou lição para o presente), o tipo crítico (aclara o caminho para a construção da identidade pela força da negação) e o tipo genético (a história faz parte do passado, no entanto, ao mesmo tempo, lhe concedemos outro futuro) (Rüssen, 2010, p. 62-70).

É preciso de contínuo estudo para entender do que se trata a consciência histórica e sua importância, não somente na aquisição de conhecimentos cognitivos, mas a importância desta para a formação humana-social do indivíduo seja ele professor ou estudante. Em outros termos: falar sobre escravidão no Brasil não é apenas repassar um período da história do país, é também tratar de questões éticas, de direitos humanos e das terríveis heranças que essa instituição deixou para o país. Dessa maneira, professor(a) e estudante constroem ou aprimoram sua consciência histórica a fim de agir criticamente:

(...) a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente (Rüssen, 2010, p. 55-56).

É na busca da significação e ressignificação da consciência história que deve se alicerçar, também, os objetivos do ensino de História. Pensar quais elementos podem agregar mais eficiência a esse ensino promotor da consciência histórica, inovando a aprendizagem, revisitando a práxis e motivando o prazer pelo conhecimento. Portanto, são propostos encaminhamentos e reflexões para responder à questão: de que modo a leitura literária pode auxiliar no processo formador da consciência histórica de estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

METODOLOGIA

Este artigo foi resultado de uma pesquisa de cunho teórico-metodológico, dentro de uma abordagem qualitativa, realizada mediante revisão bibliográfica acerca da consciência histórica, do uso da literatura em sala de aula e da construção de reflexões e métodos de leitura literária nas aulas de História no ensino básico.

Através da investigação teórico-conceitual de métodos para a formação de um professor (a) de História que pretende trabalhar com Literatura em suas aulas, procuramos entender quais requisitos o(a) profissional deve ter, quais as habilidades devem ser desenvolvidas, o planejamento da ação em sala e desafios para a prática em discursão.

Procurou-se refletir a respeito do processo de construção da consciência histórica à luz da tipologia proposta por Jörn Rüsen, compreendendo como o ensino de História pode ser potencializado pelo uso da literatura em sala, nas aulas de História.

A literatura, ao mobilizar emoções, narrativas e experiências humanas, oferece caminhos para que o estudante atribua sentido ao passado e perceba suas relações com o presente e com o futuro que vislumbram ou que desejam, dimensões centrais da consciência histórica. Assim, a proposta consiste em articular a análise histórica com a sensibilidade estética e interpretativa da linguagem literária, ampliando a compreensão dos sujeitos sobre as diferentes temporalidades, a memória e a identidade. Formula-se, portanto, um conjunto de reflexões e encaminhamentos que visam aproximar o ensino da História do deleite literário, promovendo uma aprendizagem mais crítica, significativa e humanizadora.

Parte importante dessa empreitada estratégica de uso da literatura nas aulas de História se dá pela efetiva leitura do texto literário em sala, mesmo que em trechos ou citações pontuais. Concordamos com Durão quando ele diz que “um texto só existe à medida que é lido, que seu estado de potência, por assim dizer, é transformado em realidade, por meio de um ato no qual o sujeito tem um papel ativo. Tal ato se chama

interpretação” (Durão p. 27, 2020). Partindo desse pressuposto o nosso caminhar metodológico de sala deveria se iniciar com a constante leitura das obras literárias propostas pelo olhar docente, num esforço constante de interpretação:

Na interpretação, o já existente, que já estava lá, e um “mais”, algo adicional, misturam-se. (...) Interpretar significa acrescentar algo à literalidade de um objeto de forma que, ao final, aquilo que foi adicionado pareça pertencer à própria coisa. Tanto mais forte será a interpretação quanto mais o elemento proposto pelo pesquisador aderir ao texto em questão (Durão, 2020, p. 28).

As interpretações devem ser registradas em fichas de pesquisa, com formato a ser estabelecido. Após esse processo de close reading³, é possível realizar uma análise do contexto histórico de publicação das obras, atentando para os possíveis movimentos literários a que esses livros pertencem, o contexto em que foram publicadas.

Partindo dessa importância da interpretação, elaboramos exemplos de abordagens dentro de sala de aula que possam contemplar a formação da consciência histórica, promovendo a reflexão sobre os processos sociais, a valorização das múltiplas narrativas e o protagonismo dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os conceitos tomados de Rüsen (1992) apontam para o fato de que a construção da consciência histórica exige conteúdos que permitam o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica, de uma contranarrativa, na medida em que tais conteúdos buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado relacionadas a sua própria experiência (Schmidt; García, 2005, p. 303-304). Esses

3 Em português: leitura cerrada ou leitura atenta, que possui como traço mais importante uma atenção extrema aos potenciais de significação do texto em todas as suas dimensões (DURÃO, 2020).

conteúdos que Rüsen se refere devem ser pensados e mediados pelo profissional docente.

A literatura poderia ser o conteúdo que geraria uma contranarrativa? O conteúdo da literatura vai além de meros apólogos⁴, são oportunidades de que criar contrariedades, revoltas positivas em quem ler ou até mesmo identificação, semelhança com o presente. Compreender as narrativas literárias, com pano de fundo históricos podem nos tirar da inércia em que vivemos em relação a nossa existência na sociedade, nos amplia o olhar e nos faz ir além.

Cientes de tais subsídios, vamos alargar a discussão em busca de compreender como a literatura pode ser mais que um mero elemento de contextualização dos fatos históricos e passe a ser um aporte eficiente para a formação da consciência histórica. De forma prática, como isso poderia funcionar? Que reflexões a práxis do(a) professor(a) montaria?

Como bem nos lembra, o patrono da educação brasileira em um celebre discurso sobre a alfabetização, em 1975: “Não basta saber mecanicamente que “Eva viu a uva”, é necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho” (Freire, 1975).⁵ Tal fala se refere à leitura crítica e a educação como prática libertadora.

Podemos deslocar esse raciocínio para a sala de aula, em uma leitura literária. Em *O Guarani* (1857), José de Alencar traz mais que uma história de romance de quatrocentos anos atrás, ele traz personagens históricos da colonização brasileira, o branco e o índio, e como se estabeleceram as relações entre eles. *O Guarani* é um dos romances indianistas mais famosos, primeiramente publicado em formato de folhetim em 1857 e no fim desse mesmo ano publicado como livro. José de Alencar apresenta Cecília e Peri numa atmosfera romântica, onde o indígena Peri se vê entre a sua raiz indígena e o amor que sente pela jovem.

4 Narrativas que buscam ilustrar lições de sabedoria e ética.

5 Parte final da fala de Paulo Freire, no Simpósio Internacional para Alfabetização, em Persepolis, Irã, em setembro de 1975.

Muitos aspectos podem ser problematizados ao promover uma leitura literária crítica deste romance, tais como: o lugar social do autor e suas intencionalidades, o mito do “bom selvagem” capaz de ser catequizado, encarnado por Peri (indígena guarani), a idealização da elite branca no papel de Cecília (a mocinha do romance), bem como aspectos históricos de bastante relevância para a compreensão do período colonial brasileiro. Procedendo com as indagações a respeito da obra de Alencar em uma discussão amparada em outras fontes, como documentos oficiais, o texto literário é investigado criticamente como uma fonte:

A crítica da fonte é operação metódica que extrai, intersubjetivamente e controlavelmente, informações das manifestações do passado humano acerca do que foi o caso. O conteúdo dessas informações são fatos ou dados: algo foi o caso em determinado lugar e em determinado tempo (ou não) (Rüssen, 2010, p. 123).

Além dessa leitura crítica defendida por Freire, de essencial importância, é possível desenvolver nos estudantes a consciência histórica acerca do Brasil Colônia. Segundo a tipologia elaborada por Rüssen anteriormente citada, qual tipo de consciência histórica seria desenvolvida na abordagem de O Guarani? Seria do tipo exemplar, nos ensinaria que as comunidades indígenas foram subjugadas durante anos e que até hoje isso se perpetua ou seria do tipo crítica, quando nos propormos a entender que a comunidade indígena teve sua resistência, ao contrário do indígena Peri que se deixa catequisar por amor a jovem Cecília? Ou seriam ambas as consciências desenvolvidas? Esse debate acenderia um ambiente interessantíssimo de aprendizagem, além dos benefícios extras que seriam: o incentivo à leitura da literatura brasileira e o contato interdisciplinar com o componente curricular Língua Portuguesa.

Que tipos de textos literários poderiam ser usados para a percepção da consciência histórica? O(a) professor trabalharia com obras originais ou com adaptações? Existe um espaço dentro da aula de História para a leitura literária? De que modo se articularia essa mediação? Quais as implicações curriculares? Essas e outras variadas questões permeiam a

adoção da prática, mas não devem ser encaradas como empecilhos, mas como barreiras a serem ultrapassadas mediante planejamento e organização.

Respondendo a primeira pergunta do parágrafo anterior, é possível trabalhar com romances e contos históricos, ou mesmo com romances que venham em seus enredos temáticas mais contemporâneas que de algum modo converse com questões abordadas pelos objetos de conhecimento do componente curricular História.

O uso de obras originais deve ser calculando tanto pelo tempo, como pela densidade leitora, pois não se trata de trazer edições complexas como *Os Miseráveis* (1862), obra consagrada do escritor francês Victor Hugo, com quase 2000 páginas, para retratar a França envolta em miséria, desigualdades e revoltas da população mais pobre diante dos abusos do governo, inspirados na Revolução de Julho de 1830⁶. Seria incoerente e inviável, no entanto seria uma leitura bastante proveitosa. Podemos contar com a tradução e adaptação desta obra para o jovem leitor, de Walcyrr Carrasco. A linguagem é simples, didática e dentro das abordagens corretas, pode ser facilmente incorporada em uma aula sobre o descontentamento do proletariado urbano e como isso se manifesta ao longo da história e na sociedade atual. Além dessa adaptação citada, existem inúmeras no mercado editorial, incluindo os clássicos romances históricos e contos.

De acordo com Antonio Cândido:

A questão da fruição literária é fundamental no contexto escolar, pois ela diz respeito à capacidade de o estudante vivenciar a literatura de modo prazeroso, sensível e significativo. Isso pode estar distante da ideia de pensar a literatura como documento, como a Teoria da História enxerga a literatura. Mas na experiência proposta aqui, este não é obje-

6 A Revolução de Julho foi movimento de caráter liberal e popular que reivindicava melhores condições sociais e mudanças políticas. [...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2018, p. 24).

tivo. Obviamente essa análise documental aconteceu naturalmente, mas sem o rigor metodológico que se exigiria uma pesquisa.

Quando o texto literário é apresentado apenas como um conteúdo a ser decodificado cumprir objetivos curriculares, corre-se o risco de transformar a leitura em uma atividade mecânica e cansativa. Nesse cenário, o estudante tende a associar a literatura à obrigação e não ao encantamento, à curiosidade e a linguagem que ela pode proporcionar.

Trabalhar a fruição literária implica criar condições para que o aluno experimente o texto em sua dimensão simbólica, elemento para construção da consciência histórica. Isso requer mediação docente cuidadosa, escolha de obras adequadas ao contexto e metodologias que valorizem o diálogo, a imaginação e a interpretação subjetiva. Uma forma de promover esse diálogo pode ser a divisão da discussão em grupos.

Quando o leitor é convidado a reconhecer nas narrativas, a comparar suas vivências com as dos personagens e a refletir sobre os sentidos do texto, a leitura ganha a possibilidade ser um encontro com o mundo, com a história e consigo mesmo.

Destarte, a fruição literária não é um mero complemento ao ensino, mas um caminho essencial para formar leitores críticos, sensíveis e autônomos, capazes de perceber a literatura como uma experiência da sua própria consciência histórica.

Existem os *young adults* (YA), termo em inglês que significa “jovem adulto” e que denomina um tipo de livro para um público entre 14 a 18 anos, podendo se estender para outras idades também. Geralmente esse tipo de livro trata de temas adolescentes, mas também abrange romances de aventura, mistério e romances com voltados para temáticas históricas, como *O Menino do Pijama Listrado* (2006) de John Boyne e *A Menina que Roubava Livros* de Markus Zusak (2005), que retratam aspectos da Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), dentre outros.

Outra possibilidade são os famosos HQs (Histórias em Quadrinhos), tipo de leitura apreciada pelo público infanto-juvenil há décadas. O mercado editorial também conta com diversas adaptações de romances

históricos no formato HQ, um exemplo é o romance supracitado, O Guarani e outros clássicos que remontam a história do Brasil.

Com que público a leitura literária em prol da consciência histórica pode ser viável? Como estamos falando do ensino de História, estamos falando de Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, períodos os quais esse componente curricular é inserido numa perspectiva mais crítica. Ambos são passíveis (e necessários) a introdução da Literatura, com a devida adequação às idades escolares, será possível um diálogo bastante frutífero.

Um arquétipo interessante seria a abordagem do estudo da história antiga (mais comum no 6º ano dos Anos Finais) relacionado às nossas origens biológicas e históricas, enquanto nação. A abordagem poderia ser feita através da obra O que há de África em nós (2013) de autoria dos historiadores Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga. São aventuras fictícias, mas que remontam a cultura de países africanos e a relação que o Brasil possui com eles. Em uma linguagem infanto-juvenil, pode ser discutido em sala de aula algum de seus capítulos¹², a fim de diminuir as distâncias entre estudantes e professores a respeito da história e cultura africana, bem como recomenda as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Essa abordagem se prolongaria até a história colonial brasileira e à definição da nossa identidade cultural.

Mais um ponto a ressaltar é em relação a quantidade de textos, o tempo a dedicar a leitura literária em sala de aula. Todos esses aspectos dependem do ambiente escolar e da disponibilidade de obras adaptadas ou não para as turmas. A proposta não é sobrecarregar o estudante com leituras extensas sem que haja o devido aproveitamento da experiência. Podem ser utilizados apenas trechos selecionados, de modo a ilustrar determinados objetos de conhecimento ou servir como ponto de partida para a discussão em sala de aula.

Orientar trabalhos em grupo onde os estudantes possam expor em apresentação determinado livro ou conto. Outra opção mais completa e

ousada é organizar um pequeno clube de leitura de História e Literatura. Tudo pode ser articulado e planejado respeitando a proposta curricular da escola.

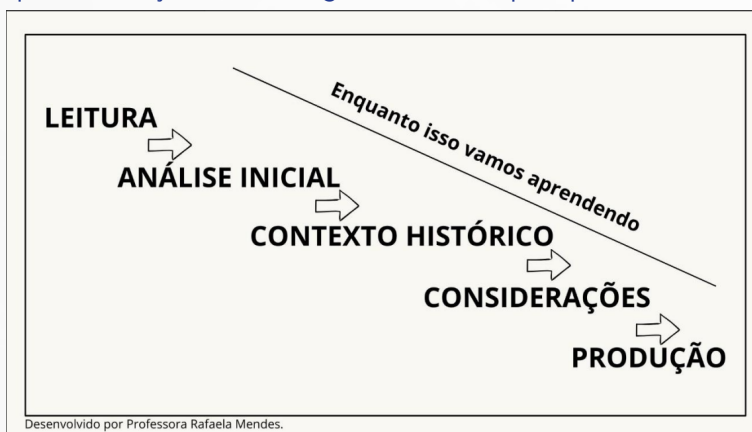
A relação entre o autor e o leitor estudante é muito importante:

Existe uma relação dialógica entre o autor e o leitor da obra, e essa relação possibilita sempre um encontro entre lugares e épocas diferentes. Essa relação dialógica fornece então as premissas para que se façam comentários sobre uma obra artística qualquer - um romance, um conto, uma poesia, um quadro - e esses comentários serão diferentes, dependentes do leitor e da época em que ocorre a leitura (ou a visualização de uma iconografia) (Bittencourt, 2009, p. 341).

Partindo desse pressuposto, os comentários potencialmente tecidos pelos estudantes transformam-se em aprendizagem do próprio conteúdo estudado e também a construção de uma bagagem intelectual.

Em relação aos melhores caminhos de abordagem metodológica do texto literário em sala de aula, vamos refletir um pouco sobre a seguinte abordagem:

Figura 1: Esquema de ação metodológica elaborado pela professora Rafaela Mendes.



Partimos da leitura da obra ou do trecho da mesma que contextualiza o assunto a ser abordado, após a leitura coletiva em sala, vamos para uma análise inicial e despretensiosa sobre qual a visão inicial a respeito da leitura. Depois apresentar o contexto histórico a ser estudado no dia



letivo e fazer a as considerações. Por último, solicitar aos estudantes o preenchimento de fichas de leituras que serão usadas como suporte para a socialização de impressões de leitura para a produção de uma culminância.

A consciência histórica como processo desenvolvido ao longo do desenvolvimento do indivíduo vai se formulando no percurso de aprendizagem ilustrado no esquema da figura 1.

Para exemplificarmos melhor, vamos imaginar uma situação em que o(a) professor(a) poderia usar a literatura em sala de aula. Vamos ler o trecho do escritor inglês Edgar Allan Poe:

Há não muito tempo, ao fim de uma tarde de outono, estava eu sentado ante a grande janela do café D... em Londres [...] espreitando a rua [...]. Era esta uma das artérias principais da cidade, e regorgitara de gente durante o dia todo. Mas, ao aproximar-se o anoitecer, a multidão engrossou e quando as lâmpadas se acenderam, duas densas e contínuas ondas de passantes desfilavam pela porta. Naquele momento particular do entardecer, eu nunca me encontrara em situação similar e, por isso, o mar tumultuoso de cabeças humanas enchia-me de uma emoção deliciosamente inédita (Poe, 1986. p. 131-13).

O escritor estadunidense Edgar Allan Poe, em um conto de 1841 intitulado O homem na multidão, observou o surgimento das multidões e o sentimento de viver, simultaneamente, só e rodeado de pessoas. Poe narra as transformações urbanas ocorridas em Londres no século XIX, contexto em que se começava uma maior urbanização e cidades como Paris e Londres passaram a ter mais de 1 milhão de habitantes, como estimam os historiadores. Esse contexto se coloca no período da Segunda Revolução Industrial (1850-1870), objeto de conhecimento estudado no 8º ano do Ensino Fundamental.

A partir da **leitura** desse trecho se podem traçar alguns questionamentos na **análise inicial**: que consequência marcante do crescimento das cidades no século XIX são evidenciadas pelo texto? Qual importante invenção do século XIX? E como essa invenção modificou a dinâmica de vida das pessoas? Em seguida, a turma nortearia os esforços para enten-

der o **contexto histórico**, algo que necessariamente estaria dentro do planejamento docente no capítulo do livro didático que trata da Segunda Revolução Industrial. Chegando na parte das **considerações**, a turma formularia suas próprias hipóteses da relação história-literatura empreendida pela proposta da aula. Culminando na **produção** de fichas de leitura ou qualquer outro suporte pedagógico que ajudasse na compreensão e fixação do conhecimento histórico-literário.

E nessa situação hipotética como ficaria a construção da consciência histórica? Levando-se em consideração a tipologia pensada por Rüsen, poderíamos pensar no desenvolvimento da consciência histórica do tipo genética, onde a história faz parte do passado, no entanto, ao mesmo tempo, lhe concedemos outro futuro na medida que o sentimento angustiante de viver nas cidades grandes, hoje metrópoles, ainda se faz presente e nos faz refletir as problemáticas e implicações para o futuro. Desse modo, a consciência histórica do estudante partiu de uma análise literária, fomentando assim o potencial metodológico do uso da literatura nas aulas de História.

Outro exemplo que trata também das transformações urbanas, mas agora em um contexto brasileiro, se trata da obra Quarto de Despejo: diário de uma favelada da escritora brasileira Carolina Maria de Jesus. A autora, mesmo não sendo uma historiadora, registra as temporalidades com um olhar muito aguçado e tenaz na busca por compreender o universo onde está inserida. Em diversas entradas de seu diário, ela contextualiza sua vivência nos proporcionando um testemunho de quem viveu a década de 1950 no Brasil. Quando a autora escreve: “Eu classifico São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos”, a autora faz uma metáfora que representa a desigualdade socioespacial. Neste exemplo a consciência história poderia ser do tipo crítica pois, ao se apropriar dessa leitura, o estudante evidencia a construção da identidade como um ato de resistência diante de uma realidade que oculta as desigualdades.

Talvez o maior questionamento diante da proposta discutida neste artigo seja como o(a) professor(a) de História pode se preparar para realizar a leitura literária em suas aulas? Para tanto, o(a) docente de História deve ser dotado de certo conhecimento acerca da Literatura, tornando-se também um estudioso da mesma, enxergando a obra literária como uma fonte passível de diversas interpretações. Segundo Antonio Candido “o estudioso de literatura visa essencialmente ao conhecimento e análise do texto literário. Este apresenta dois aspectos básicos: acessório e o essencial” (Candido, 2005, p.13).

Levando em consideração que:

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo as necessidades de formação sentida pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (Rodrigues; Esteves, 1993, p. 41).

Percebemos, por conseguinte, que o trato com as fontes e outros caminhos para a aprendizagem da História entra como pressuposto da formação continuada desse professor, a qual deve ser articulada para torná-lo capaz da elaboração de um projeto de leitura, cursos de mediação, textos de apoio, técnicas para introduzir os textos no contexto da aula e acima de tudo uma quebra de paradigmas. O uso do texto literário não vai desviar o foco do conteúdo, muito pelo contrário, vai ampliar os horizontes de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História é a ciência que estuda as ações dos seres humanos no tempo. A Literatura, por assim dizer, encena essas ações de modo a nos fazer entender a realidade pela ficção. É nesse caminhar que a reflexão aqui apresentada se construiu, sobre o alicerce da interdisciplinaridade, justificando assim a importância da aproximação dos saberes para uma educação mais crítica, emancipadora e conjunta. Ciências Humanas e

Linguagens são saberes complementares e que se interlaçam na aprendizagem em sala de aula.

A interdisciplinaridade é uma faceta muito interessante para a aquisição de conhecimentos e para a educação escolar:

Assim, se tratamos de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada” (Fazenda, 2008, p. 21).

Mesmo com a visão positiva de diferentes autores sobre a interdisciplinaridade, a mesma enfrenta atualmente críticas e dificuldades a se efetivar de forma profícua. Assim como bem nos lembra Ivo Tonet (2008) ao falar da interdisciplinaridade como necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado), o trabalho de tecer relações e caminhos entre a ciência humana História e a arte literária requer um conhecimento crescente. Sabendo que toda proposta interdisciplinar requer assumir risco.

Atualmente vivemos um contexto de super exposição às mídias sociais, jogos e entretenimentos, que mal direcionados vem distanciando os estudantes do prazer que a leitura proporciona e distanciando das aprendizagens que a prática proporciona. Ao longo da minha carreira docente, venho observado a dificuldade e a rejeição ao que eles chamam de “textos grandes” que geralmente vem nas questões do livro de História. Percebendo isso, esse projeto se propõe amenizar esse estigma de que ler textos grandes é chato.

A inserção da literatura nas aulas de História constitui uma valiosa estratégia pedagógica, capaz de ampliar e enriquecer o processo de aprendizagem. Ao utilizar obras literárias vinculadas aos contextos históricos estudados, o docente possibilita aos estudantes uma compreensão mais sensível e contextual das diferentes épocas. Essa prática, além de despertar o interesse pelo componente curricular História, favorece uma

leitura mais profunda das dinâmicas sociais, culturais e políticas do passado.

Consideramos por fim que as narrativas literárias são registros do tempo, revelam costumes, interesses, preferências políticas das épocas, entre outros variados aspectos, e, quando bem mediadas, contribuem para o processo de construção da consciência histórica dos estudantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Congresso Nacional de Educação – CONEDU por ser esse espaço de divulgação científica para educação básica e para experiências exitosas, tanto em sala de aula como em pesquisas teóricas. Agradeço aos alunos e alunas que tive no ano de 2023, por embarcarem comigo na leitura literária nas aulas de História.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M; ALVES, R. C. SILVA; A. C. de M. Aprender História por meio da Literatura In: **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

BARROS, J. D. **Teoria da História, os Primeiros Paradigmas**: Positivismo e Historicismo. Petrópolis. RJ: Vozes, 2011.

BARROS, J. D. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009

CANDIDO, A. **Noções de análise histórico-literária**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011.

FERREIRA, A. C. Literatura. **A Fonte Fecunda** In: PINSKY, C. B. (Org.). Fontes Históricas. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FILHO, D. P. **A Linguagem Literária**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GADAMER, H. **O problema da consciência histórica**. Org. Pierre Fruchon. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

HELLER, A. **Uma teoria da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

LIMA, M. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, M., ROCHA, H., RIBERIRO, J. e CIAMBARELLA, A. (orgs.) **Ensino de história - usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

NOVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.

PERREOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

POE, E.A. O homem na multidão. In: **Contos**. São Paulo: Cultrix, 1986. p. 131-132.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

RÜSSEN, J. **Reconstrução do passado** - Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

RÜSSEN, J. In: SCHMIDT, M. A., BARCA, I., MARTINS, E. R. (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, M. A. M. S. GARCIA, T. M. F. B. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cad. CEDES [online]. 2005, vol.25, n.67, pp.297-308. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000300003> Acesso em 20/08/2025.

TODOROV, T. **Literatura em Perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TONET, I. **Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282013000400008> Acesso em 20/08/2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.030

A IDEIA DE FELICIDADE PRESENTE NO COMPONENTE CURRICULAR “PROJETO DE VIDA”: OS REBATIMENTOS FRENTE AO CONCEITO DE FELICIDADE NO CONTEXTO NEOLIBERAL

José Arnaldo Lima Dias¹Patrícia Roberta da Silva²

RESUMO

O novo Ensino Médio, considerando que a escola é um espaço que ocupa grande parte dessa jornada, propõe um componente que considera importante ser vivenciado pelos jovens brasileiros, o “Projeto de vida”. A Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio propõe que os estudantes tenham por meio do projeto de vida uma orientação voltada para as escolhas profissionais, definindo objetivos pessoais, acadêmicos, profissionais e enquanto cidadãos. Desse modo, tentaremos compreender a proposta do “Projeto de vida” enquanto elemento importante na base curricular do Ensino Médio, tendo por objetivo investigar como o conceito de felicidade, elemento importante na constituição da vida e da vida em coletividade, aparece e é vivenciado nas escolas. Do ponto de vista teórico, discutiremos a partir dos documentos legais como a Base Curricular para o Ensino Médio e da própria Lei de Diretrizes e Bases, em diálogo com autores como SILVA (2023), LAVAL

-
- 1 Mestrando do Curso profissional de História da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), josearnaldolimadias@gmail.com.
 - 2 Doutoranda pelo Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), patricia.rdsilva41@professor.educacao.pe.gov.br.

(2004). Metodologicamente, realizaremos uma análise documental e bibliográfica. O presente estudo justifica-se pela necessidade de problematizar de modo reflexivo compreensão, a ideia de felicidade na sociedade, particularmente entre os jovens estudantes do ensino médio. O que organizamos enquanto hipótese é que dentro de uma perspectiva social mergulhada em práticas neoliberais, a compreensão de felicidade está articulada ao mundo do trabalho voltado para o consumo e afastado de reflexões que coloque os sujeitos como protagonistas de suas vidas. Como corpus de análise levantamos referências bibliográficas diversas como livros, artigos, matérias jornalísticas e trabalhos de conclusão de curso, discutidos em nosso referencial teórico e também articulados com nossas análises. Realizaremos a leitura crítica e análise da BNCC para o Ensino Médio.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; coletividade; ambiente escolar; neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

Somos levados em nossa cultura ocidental a buscar, perseguir a felicidade sem questionarmos o que de fato é felicidade. Também culturalmente, essa compreensão de felicidade está atrelada aos ganhos materiais ou status. No entanto, pouco somos levados a refletir sobre como conduziremos nossas vidas e como compreendemos felicidade visto que aprendemos a buscar constantemente por ela.

A escola exerce uma tarefa importante na construção de nossa compreensão de como devemos construir nossa trajetória de vida tanto do ponto de vista moral, nos ensinando as regras sociais como do ponto de vista material, uma vez que tem como um dos objetivos nos preparar para o mundo do trabalho. O novo Ensino Médio, considerando que a escola é um espaço que ocupa grande parte dessa jornada, propõe um componente que considera importante ser vivenciado pelos jovens brasileiros, o “Projeto de vida”.

A Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio propõe que os estudantes tenham por meio do projeto de vida uma orientação voltada para as escolhas profissionais, definindo objetivos pessoais, acadêmicos, profissionais e enquanto cidadãos. Isso vem sendo expresso apenas pelo viés do mundo do trabalho, construindo uma ideia de que a felicidade está circunscrita majoritariamente no campo da vida profissional. Quando se fala em projeto de vida, nitidamente, se percebe que os jovens têm a possibilidade de arquitetar, conceber e plasmar o que está por vir. O indivíduo tem a capacidade por meio de sua alma racional (Aristóteles, 2004, p. 126) de idealizar uma bomba, quanto a cura para uma doença.

Os indivíduos diante da diversidade de ofertas e escolhas decorrem de influências intrínsecas e/ou extrínsecas e, no que tange ao apoio da escola, do comprometimento de seus educadores e atores com a ética, o desempenho da ciência tanto pode atender aos interesses mercadológicos, estando a serviço do consumo desenfreado, da competitividade e das guerras, quanto do coletivo, visando a paz, a lucidez e o bem comum.

A sociedade está criando ou desenvolvendo um sujeito apto aos desempenhos do mercado competitivo e, assim, se cria uma guerra entre eles mesmos, que ora buscam o conceito de felicidade dentro do projeto de vida.

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (Laval, 2004, p. 36).

Desse modo, a presente proposta de investigação visa compreender a proposta do “Projeto de vida” enquanto elemento importante na base curricular do Ensino Médio, tendo por objetivo investigar como o conceito de felicidade, elemento importante a constituição da vida e da vida em coletividade, aparece e vivenciado nas escolas.

Há, então, uma dualidade nessa transformação avassaladora do neoliberalismo na educação e, isso tende a redefinir a articulação entre escola e economia que a torna num sentido radicalmente utilitarista; por um lado, existe a concorrência dentro de um universo econômico globalizado; e, por outro lado, a exigência determinante de qualificação e do conhecimento na concepção, na produção e na venda de bens e serviços.

Se percebe que a corrente de ideologia neoliberal foi amparada, nesse aspecto, pelos governos dos países desenvolvidos que transformaram a competitividade no axioma dominante dos sistemas educacionais; pois, a competitividade imposta silenciosamente pelo neoliberalismo relacionada a economia do país se instaurou também na perspectiva educacional. A perspectiva da educação na visão neoliberal é que seja um antídoto para alavancar o desenvolvimento econômico de uma nação neoliberalista.

A educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um input em uma função de produ-

ção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica (Laval, 2004, p.36).

Percebe-se, então que há uma nova ordem educacional e, isso está ligado à perda progressiva de autonomia da escola, há nesse sentido uma valorização empresa, a escola se passa a ser tratada como um modelo protagonizado pelo mercado que prepara o indivíduo que produza e, isso é elevado como ideal normativo. Nessa dualidade mercadológica generalizada, a escola se tornou uma espécie de empresa que apenas qualifica por meio do aprendizado e acaba se confundindo com a instituição escolar em estruturas de aprendizagem de qualidade para a proposta do projeto de vida que visa a felicidade plena dos jovens que buscam uma perspectiva de vida feliz por meio da educação.

Do ponto de vista teórico, discutiremos a partir dos documentos legais como a Base Curricular para o Ensino Médio e da própria Lei de Diretrizes e Bases, em diálogo com autores como Silva (2023), Laval (2004). Metodologicamente, realizaremos uma análise documental e bibliográfica, mas também as narrativas de jovens estudantes sobre felicidade e como essa discussão tem aparecido dentro das escolas. Realizaremos nossa pesquisa de modo amostral, nas escolas da rede estadual de Pernambuco, na região metropolitana, entrevistando jovens matriculados no Ensino Médio.

A proposta de estudo justifica-se pela necessidade de problematizar de modo reflexivo compreensão, a ideia de felicidade na sociedade, particularmente entre os jovens estudantes do ensino médio. O que organizamos enquanto hipótese é que dentro de uma perspectiva social mergulhada em práticas neoliberais, a compreensão de felicidade está articulada ao mundo do trabalho voltado para o consumo e afastado de reflexões que coloque os sujeitos como protagonistas de suas vidas. Assim, este projeto lançar luz sobre a maneira como o conceito de felicidade é construído e vivenciado dentro do ambiente escolar, especialmente no contexto do novo Ensino Médio e, por meio do “Projeto de Vida”.

E, aqui o planejamento da vida ultrapassa os questionamentos sobre as dificuldades e diferentes violências físicas e simbólicas que se configuram diante das desigualdades sociais, étnicas e de gênero. O indivíduo para projetar a própria vida é ter em si mesmo a consciência da responsabilidade de sua atuação enquanto sujeito social, buscando de si mesmo, dos outros e do meio em que vive.

E, é a partir daí que são percebidas as tantas formas e jeitos do indivíduo atuante em busca da tal felicidade, a plena realização como sujeito. Portanto, a escola precisa desconstruir os preconceitos que foram erguidos que atingem e afetam as crianças na sociedade; porém isso pode ser revertido a partir do compromisso da escola em importar-se com o outro. É nítido que não se pode deixar de relacionar o desenvolvimento da escolarização com a economia de uma nação.

Contudo, por meio de uma combinação sutil, e dependendo da esfera e da época, a escola sempre teve laços mais ou menos diretos com o universo do trabalho. O próprio crescimento da escolarização dependeu em larga medida dos recursos advindos do desenvolvimento econômico, com algumas defasagens mais ou menos significativas entre as fases de forte crescimento econômico e o aumento da escolarização (Laval, 2004, p. 39).

Não se pode perder a jovialidade feraz desses indivíduos devido ao enquadramento que o neoliberalismo os tenta através do consumismo exacerbado. Desse modo, podemos chegar ao raciocínio de que a visão neoliberal da educação é um veneno eficaz contra a visão de projeto de vida e felicidade. Pois, a perspectiva do neoliberalismo é entendida que a tal instituição é uma instância capaz de fornecer formação reduzida a objetivos apenas profissionais (Laval, 2004). Ao questionar a predominância da visão de felicidade atrelada ao sucesso profissional e ao consumo, pretende-se abrir espaço para uma reflexão mais ampla e crítica sobre o que significa ser feliz em uma sociedade que muitas vezes reduz essa complexa experiência a parâmetros materiais e de mercado.

Essa pesquisa pretende conhecer o conceito de felicidade construídos pelos estudantes pernambucanos do Ensino Médio, bem como o conceito de felicidade circulante na proposição “projeto de vida” contido na Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio, uma vez que este apresenta uma posição para uma vida autônoma e o sujeito como empreendedor de si, confrontando-o com o atual cenário neoliberal e seus enfrentamentos na atual sociedade brasileira.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 469).

E, aqui precisamente a maioria dos alunos relatam ou demonstram, direta ou indiretamente, que estão frustrados e aflitos com os desafios encontrados no decorrer de seus estudos iniciais e, acreditam que não felizes ou merecedores de um sonho. No entanto, os professores esgotam suas energias para desobstruir para que os indivíduos possam superar determinismos geográficos ou biológicos e desperte neles a vontade de quererem algo para si, reforçando que a escola é um espaço de acesso ao conhecimento; a ampliação do universo cultural e a ascensão social e profissional. A escola é transformada e realizadora de grandes sonhos; é impossível sonhar sozinho.

Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportu-

tunidades de crescimento para seu presente e futuro (Brasil, 2018, p. 473).

A pretensão do movimento é uma aproximação à racionalidade neoliberal e, o componente “Projeto de Vida” passou a ser entendido como uma forma do jovem criar o seu próprio empreendimento, o que se faz em detrimento das múltiplas formas possíveis de ser e de viver. E a partir daí entender a engrenagem dessa maquinaria heterogênea e, assim, pensar em torno das capturas, das tentativas de regulação, controle dos corpos e os saberes das crianças por meio da instituição do referido componente. Esse, ao menos em nossa hipótese, esvazia modos de sentir e experienciar, tornando as infâncias um terreno fértil para a exploração dos movimentos neoliberais e neoconservadores.

A nossa proposta é por meio da investigação conhecer a proposição curricular “Projeto de vida”, para compreender a ideia de felicidade, constituinte do Novo Ensino Médio. A compreensão de felicidade dos jovens estudantes do Ensino Médio da Rede pública estadual de Pernambuco está atrelada ao que se discute no documento:

[...] o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (Brasil, 2018, p. 472).

Notadamente, o propósito possui centralidade na etapa do ensino médio, mas enfatiza sempre o protagonismo e a autonomia dos jovens que foram estimulados durante a educação infantil e o ensino fundamental, então essa fase prepara os alunos para a vida profissional. Vale salientar que a centralidade das aspirações dos adolescentes está relacionada a etapa conclusiva da educação básica do indivíduo, sendo essa o ensino médio, e, a mesma, funciona como um guia que orienta os estudantes em relação ao seu futuro. Nesse sentido, o que se evidencia não é apenas a importância do planejamento e da reflexão sobre os caminhos que podem ser trilhados, mas traz como marco importante o protago-

nismo e a autonomia dos jovens, que foram gradualmente estimulados durante a educação infantil e o ensino fundamental.

Os alunos durante as fases de formação são conduzidos pelos professores para desenvolverem habilidades essenciais, como a capacidade de tomar decisões, o pensamento crítico e a resiliência, e essas são elementos essenciais para enfrentarem os desafios da vida adulta em busca da vida feliz, proposta por Aristóteles. É nesse contexto que o Ensino Médio, portanto, representa um momento crucial onde essa base é consolidada e ampliada, preparando-os para a vida profissional e para o exercício da cidadania, onde a felicidade pode ser encontrada pelos jovens vivendo em coletividade.

O indispensável na jornada da educação básica dos jovens é a perspectiva de futuro que, permite aos jovens uma reflexão sobre suas aspirações e sonhos, interesses e capacidades, ajudando-os a traçar metas e objetivos concretos. As conexões instituídas entre suas experiências pessoais, suas competências adquiridas ao longo da trajetória escolar e as demandas do mercado de trabalho, os estudantes se tornam mais conscientes de suas escolhas e mais aptos a assumi-las. Uma ressalta é que o “Projeto de Vida” deve ser uma construção coletiva, envolvendo não apenas a escola e os alunos, mas também as famílias e a comunidade. O processo de formação é enriquecido e colaborativo, uma vez que diferentes perspectivas e experiências contribuiriam para a formação de um projeto mais robusto e significativo.

Embora, o ensino médio não se limita apenas à transmissão de conteúdos acadêmicos; ele se torna um espaço onde os jovens podem explorar sua identidade, desenvolver suas paixões e adquirir as competências necessárias para se tornarem protagonistas de suas histórias, prontos para enfrentar os desafios do futuro com confiança e autonomia. A construção de um planejamento de vida sólido é, portanto, um dos legados mais importantes da educação, preparando os estudantes para uma vida plena, tanto no aspecto profissional quanto no pessoal.

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o 473 ENSINO MÉDIO desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (Brasil, 2018, p. 472).

Essa juventude é colocada em segundo plano por meio de discursos como esse, no instante em que ela não passaria de um estágio de espera para a vida adulta, reiterando a lógica de que a vida adulta para esse jovem será o centro e, assim, esmagam a vida em plenitude e expectativa de um futuro neoliberal da juventude. Num mundo neoliberal, a educação está pautada nos contextos tecnicistas, economicistas e pragmáticos e, isso vai contra as concepções filosóficas, éticas e políticas pelas quais primamos.

Ao pensar sobre o conceito de felicidade, o homem pensa, num primeiro momento, como algo seu, particular e não a felicidade no âmbito coletivo, do bem comum. O conceito de prosperidade que permeia o referido componente, à luz do conceito filosófico de felicidade, busca do ser humano o exercício do pensar e no questionamento básico inevitável que o tema provoca. Sabemos que a juventude neoliberal está inserida no contexto social e político (e hoje a tecnologia) que pode construir ou desconstruir novos conceitos mediante as necessidades de cada tempo ao longo da história. Os adolescentes são fundamentais para criarem seus próprios protagonismos e perspectivas de prosperidade na escola; pois, os jovens sonhadores devem participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu futuro planejado, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 570).

Vida boa, justa e feliz é, segundo Aristóteles, a finalidade que todo ser humano busca em sua vida. Para Aristóteles (1991), o viver bem está

intrinsecamente ligada à convivência humana e considera contraditório quem afirma ser possível ser feliz sozinho, pois ninguém escolhe viver só, a natureza humana é viver em sociedade, na qual torna o homem um ser político e estando ele realizado na sociedade, por meio das virtudes, consegue ter uma vida mais perfeita.

A compreensão da prosperidade da vida dos jovens entrevistados também a luz da construção filosófica de felicidade e um panorama do proposto no componente “Projeto de vida” em face ao contexto social, histórico, político e filosófico neoliberal na atualidade. Por fim, é possível que a “boa fortuna” seja coletiva ou individual desde que haja o uso respeitoso da liberdade individual de cada indivíduo.

A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos (Brasil, 2018, p. 578).

Essa busca incansável pela plena realização da vida profissional passa intrinsecamente pelo viés da educação e, isso se dá por intermediação da escola. Desse modo, a educação que visa o engrandecimento dos jovens realiza na sociedade um verdadeiro e cria um indivíduo crítico.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no texto é de inspiração qualitativa que, segundo Minayo (2000), é na pesquisa qualitativa que podemos envolver um nível de realidade que não pode ser quantificado e abrange um universo de múltiplos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. A pesquisa qualitativa tem sido bastante praticada e se preocupa

menos em quantificar fatos e fenômenos e muito mais em compreender a complexidade das relações sociais. A autora discute que a ação humana se vincula aos significados atribuídos pelos atores sociais, visto que nas ciências humanas um objeto de estudo não pode ser quantificado, no sentido de reduzido a números.

Como corpus de análise levantamos referências bibliográficas diversas como livros, artigos, matérias jornalísticas e trabalhos de conclusão de curso, discutidos em nosso referencial teórico e também articulados com nossas análises. Realizaremos a leitura crítica e análise da Base Nacional Curricular Comum – BNCC para o Ensino Médio.

Para tal análise, recorremos à uma aproximação com Análise de conteúdo, a partir de Bardin (2011, p. 47), que aponta que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações com intuito de obter a descrição do conteúdo das mensagens e indicadores (quantitativos e qualitativos) favorecendo compreender os conhecimentos relativos às condições de produção/recepção. A análise de conteúdo pressupõe três bases gerais: a pré-análise dos materiais encontrados; a exploração de tais materiais, buscando frequência, semelhanças e distanciamentos em seu conteúdo e as interferências e interpretações dos recortes elucidados.

A descrição no texto se destaca por sua capacidade de capturar a complexidade das relações humanas, indo além dos dados quantitativos. Segundo Minayo (2000), esse tipo de pesquisa permite explorar realidades que não podem ser facilmente mensuradas, revelando uma riqueza de significados, motivações e valores que permeiam a experiência humana. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa se torna uma ferramenta poderosa para compreender fenômenos sociais intrincados e multifacetados.

A ação humana é profundamente ligada aos significados que os indivíduos atribuem a suas experiências e interações. Isso é particularmente relevante nas ciências humanas, onde a quantificação muitas vezes não é suficiente para expressar a riqueza das vivências e subjetividades envolvidas.

Trazemos, então, o enriquecimento nessa análise, porque a pesquisa utiliza um corpus de referências bibliográficas variadas, incluindo livros, artigos acadêmicos, matérias jornalísticas e trabalhos de conclusão de curso. Esse leque diversificado de fontes permite que o estudo se fundamente teoricamente enquanto dialoga com práticas e experiências concretas.

O criticismo arraigado no texto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Médio e o diálogo entre teoria e prática é fundamental para identificar como os valores e aspirações dos estudantes estão alinhados ou em desacordo com as diretrizes educacionais vigentes.

Empregamos para a análise dos dados: a Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011). Essa técnica analítica permite não apenas descrever o conteúdo das mensagens obtidas, mas também interpretar os contextos de produção e recepção dessas comunicações. As três etapas da análise de conteúdo – pré-análise, exploração dos materiais e interpretação dos dados – proporcionam uma estrutura sistemática para investigar a complexidade da temática em questão.

A princípio envolve uma primeira aproximação com os dados, permitindo a organização inicial das informações coletadas. Na exploração, busca-se identificar padrões, semelhanças e divergências, enriquecendo a compreensão do fenômeno estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões levantadas a partir da nossa análise teórica estão ancoradas na justificativa de uma educação de qualidade, inclusiva e oportunidades de aprendizagens ao longo da vida, como expresso no objetivo 4, na agenda da Organização das Nações Unidas (ONU), posto que buscou-se investigar a proposta de trabalho para o Projeto de vida no Ensino Médio, especificamente a compreensão de felicidade, estaremos problematizando os modos como as práticas neoliberais capturam as subjetividades dos sujeitos, fazendo-os pensar que a compreensão e a

construção de felicidade está pautada apenas no trabalho e nas relações de consumo.

A partir de um cenário atual, as proposições de felicidade e de bem-estar, quase que exclusivamente estão pautadas no poder aquisitivo, na ideia de sucesso e no mundo do trabalho, caracterizando as pessoas como sujeitos de alta performance em uma sociedade vinculada ao desempenho, ignorando as condições sociais, políticas e econômicas do país, concordando com Silva:

A submissão da vida humana ao imperativo econômico trouxe consequências significativas aos modos de vida dos sujeitos contemporâneos, bem como às formas de governá-los. As práticas e discursos governamentais tornaram-se profundamente afetados pela cultura do empreendedorismo e passaram a defender o fortalecimento de uma cidadania ativa e individual, pautada na livre iniciativa, na eficiência, na determinação e na autossuperação. Esses valores acarretam significativos impactos sobre a construção das identidades pessoais e sociais dos sujeitos (Silva, 2023, p. 32).

As práticas neoliberais produzem formas de vida orientadas pelo individualismo, que elegem o desempenho, a flexibilidade, a velocidade, a fluidez como práticas inerentes à vida, alimentando a lógica do lucro. Em diálogo com Agambem (2017) apud Silva (2023), na compreensão de vida, o termo Bios (vida) traz a compreensão de uma vida de qualidade para o indivíduo ou grupo social, fora desses moldes de uma vida voltada para o capital, a vida como produto do capital.

Assim, discutir a compreensão de felicidade é parte importante da justificativa do estudo posto que na proposição do Novo Ensino Médio projetar a vida está pautado, em maioria, nos argumentos de uma vida voltada e focada para o trabalho, afastado de uma reflexão aprofundada do que vem a ser felicidade ou uma vida feliz individual ou coletivamente.

No campo das ideias, quando pensamos em planejamentos, nos vem à mente uma perspectiva linear, fluida, sem maiores problemas. No entanto, dentro do contexto atual projetar a vida é trazer para perto percalços, sobretudo diante de contextos sociais e econômicos precários.

No texto da BNCC para o Ensino Médio, Projeto de vida contempla base curricular propondo o protagonismo e a autoria como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas:

[...] escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social [...] o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (MEC, 2024, p. 472).

É necessário considerar que as possibilidades de realização têm uma relação direta com as condições sociais e culturais que marcam as juventudes brasileiras, demarcando não somente a classe social, mas também gênero e raça, os impedindo de traçar metas maiores e de longo prazo, pondo em questão a própria ideia de felicidade. É a partir dessa construção que discutimos felicidade, visto que dentro da perspectiva do projeto de vida proposto no Ensino Médio, ela está fortemente vinculada ao mundo do trabalho. Em nosso projeto de estudo, felicidade parte do conceito filosófico de Aristóteles, que essa é a busca insaciável de todos os seres humanos.

Aristóteles (1991, p. 19) em sua obra *Ética a Nicômaco*, usa o termo grego *eudemonia* – eu (bem) e *daimon* (espírito) – que pode ser traduzido como “felicidade”, mas também carrega os sentidos de “prosperidade”, “riqueza”, “boa fortuna”, “viver bem” e “florescimento”. Para o filósofo grego, as pessoas atribuem sentidos variados a ela, que podem ir desde acúmulo de riquezas à saúde ou validação das demais pessoas: “Como dissemos, pois, o homem feliz parece necessitar também dessa espécie de prosperidade; e por essa razão alguns identificam a felicidade com a boa fortuna, embora outros a identifiquem com a virtude”.

Aristóteles, ainda, ao analisar a ética da amizade como virtude, percebe que a felicidade está vinculada à convivência humana. É contraditório

o homem ser feliz solitário; viver juntos faz parte do compartilhamento social, pois ninguém escolheria viver só, visto que sua natureza é viver em sociedade.

O autor identifica três modos de vida que buscam a prosperidade. O primeiro é guiado pelo prazer em que a riqueza é encontrada na satisfação de impulsos. Para Aristóteles (1991, p. 234), esse modo de vida é comparável ao dos animais. O segundo é a vida política, em que o indivíduo busca o viver bem por meio de honrarias, grandes feitos e riquezas, como se ser feliz dependesse da aprovação do outro e, uma terceira forma que é a forma de vida mais elevada, a que o filósofo chama de contemplativa. Nesse modo, o indivíduo age de forma puramente racional e entende que a felicidade é um fim em si mesma, ou seja, nenhuma ferramenta como dinheiro ou poder são necessárias para alcançá-la.

A partir dessas considerações trazemos a discussão sobre o contexto atual, indagando qual a compreensão de felicidade dentro de um cenário neoliberal. O modo de vida propagado pelo neoliberalismo aponta para uma autonomia e uma auto responsabilização como se o Estado não precisasse existir e cada pessoa fosse o responsável por toda totalidade da vida, inclusive por ser feliz, mesmo com o Estado atuando minimamente na vida social.

O neoliberalismo propaga uma discursividade que estimula a concorrência e nos coloca permanentemente em posição de luta, de disputa, o que subliminarmente afirma que só os fortes podem sobreviver. O argumento de que devemos estar prontos para entregar o melhor de nós e nos adaptar constantemente para atender às imposições do cenário social, político e econômico [...] (Silva, 2023, p. 175).

Nesse sentido, Lazzarato (2011) argumenta que o neoliberalismo transforma vidas em uma mercadoria e enfraquece uma vida reflexiva, causando processos de subjetivação, capazes de induzir à crenças como a de que o sujeito tudo pode, depende apenas dele ou de que felicidade é algo perene e somente acessível pelo capital ou poder aquisitivo e por meio do trabalho. Tal organização teórica nos faz discutir inúmeras ques-

tões sociais, mas sobretudo as que atravessam expressamente a escola e, no caso deste projeto, como isso permeia e constitui as subjetividades dos jovens, estudantes do Ensino Médio pernambucano.

Encontramos com esse estudo a ampliação do entendimento do conceito de felicidade, considerando suas experiências e contextos socio-culturais, considerando como como essas percepções são influenciadas por fatores como a educação, as relações sociais, e as condições econômicas.

Problematizamos a compreensão de felicidade circulante na proposta curricular para o Ensino Médio, buscando uma maior reflexão dos professores, visto seu papel de mediadores das práticas e vivências para a proposta de construção do “Projeto de Vida”. E, ainda a construção crítica da compreensão de felicidade no enfoque “mundo do trabalho” no campo da educação, refletindo sobre as narrativas dominantes. Pudemos ainda aprofundar criticamente o conceito de felicidade ao nos deter de como a felicidade é percebida, buscando entender as nuances relacionadas a seus contextos.

A perspectiva do estudo reconhece que a felicidade não é um conceito homogêneo; ao contrário, ela é influenciada por fatores como a educação recebida, as interações sociais que os estudantes têm e a realidade econômica que enfrentam. Nesse sentido, a proposta é literalmente contrária a visão neoliberal; pois permite que a felicidade seja vista como uma construção social e não apenas um resultado individual ou consumista.

Nesse sentido, um dos aspectos centrais da pesquisa é a problematização da compreensão de felicidade como é apresentada na proposta curricular do Ensino Médio, particularmente no componente “Projeto de Vida”. E, esperamos que a investigação gere um espaço de reflexão crítica entre os professores, que são fundamentais mediadores das práticas educativas.

Desse modo, o envolvimento dos docentes nesse processo de reflexão, esperamos promover uma discussão sobre como eles podem facilitar

a construção de narrativas mais inclusivas e abrangentes sobre a vida plena, que vão além do foco estreito no sucesso profissional ou na realização material.

Portanto, ao colocar a busca da vida feliz no contexto do “mundo do trabalho”, a pesquisa busca desmistificar a ideia de que a realização profissional é o único caminho para a felicidade. Essa análise crítica tem como objetivo desafiar as narrativas dominantes que frequentemente adotam uma perspectiva neoliberal, propondo uma reflexão sobre como esses discursos afetam as expectativas e projetos de vida dos estudantes.

Através dessas reflexões, espera-se contribuir para uma educação que não apenas prepare os alunos para o mercado de trabalho, mas que também os encoraje a buscar uma vida equilibrada, com significado e valor que vai além do trabalho em si. Em última análise, a pesquisa pretende fomentar um debate sobre o que significa ser feliz em um ambiente que frequentemente assinala a equação de trabalho e suas realizações como o único parâmetro válido de sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa pesquisa presa pela tentativa de iluminar as interações entre o conceito de felicidade e a construção de projetos de vida no contexto do Novo Ensino Médio, particularmente sob a perspectiva das diretrizes neoliberais. O presente estudo traz o vislumbamento e a percepção de que a educação, enquanto espaço formativo, não deve se restringir ao âmbito da preparação para o mercado de trabalho, como é visto nas perspectivas neoliberais, mas deve abraçar a complexidade da experiência humana, englobando tanto as dimensões individuais quanto coletivas de felicidade.

Os avanços e propostas obtidos no estudo sugerem que a atual abordagem do “Projeto de Vida”, conforme delineado na Base Nacional Curricular Comum, tende a limitar a compreensão da felicidade a realizações e conquistas profissionais, reforçando uma perspectiva individualista

e competitiva. E, esse pensamento, muitas vezes, ignora a importância do convívio social e da construção de laços comunitários, fundamentais para a constituição de uma vida verdadeiramente significativa, ou como diz o filósofo, “a vida em plenitude”, (Aristóteles, 1991, p. 19)

A proposta de reflexão crítica, então que, aqui apresentamos se mostra essencial, pois questiona a predominância de uma noção de felicidade atrelada a parâmetros materiais e ao êxito profissional, incentivando um retorno às raízes filosóficas que compreendem a felicidade como um estado que envolve não apenas a realização pessoal, mas também a interação e a solidariedade no âmbito social. Contudo, defendemos a necessidade de uma educação que promova não apenas o desenvolvimento de habilidades para o mercado, mas que também incentive a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na coletividade e não cidadãos passivos, sem um mínimo de criticidade.

Além disso, a sociedade contemporânea enfrenta o desafio de reverter a narrativa neoliberal que tem permeado as concepções de felicidade e sucesso, incorporando nas práticas educacionais uma visão mais abrangente, que contemple a diversidade de experiências e desafios encontrados pelos jovens estudantes pernambucanos. Esse caminho não se limita à reformulação curricular; envolve também um esforço conjunto entre educadores, gestores e a sociedade em geral, para que a escola passe a atuar como um espaço que favoreça o reconhecimento e a valorização das múltiplas formas de ser e viver para que a juventude encontre e descubra o seu potencial, a felicidade.

Diante do exposto, esperamos que as reflexões geradas a partir desta pesquisa inspirem uma mudança nas práticas pedagógicas, levando à criação de ambientes escolares que deem voz aos estudantes e que os encorajem a construir seus projetos de vida de forma autônoma e crítica, considerando não apenas suas aspirações pessoais, mas também a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

ARISTÓTELES. **De anima**. Tradução: Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Editora 34, 2006.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova cultural, 1991.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL Ministério da Educação. (MEC). LEI Nº 14.945, de 31 de julho de 2024: altera LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo das desigualdades**: crítica da insegurança neoliberal. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

SILVA, Andréa Carla Castro e. **Efeitos do discurso neoliberal na educação**: o projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa. 2023. Tese (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.031

ENSINO RELIGIOSO À LUZ DAS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS

Sylvia Pillar O. de Tassis Frasson¹Marcio de Oliveira Ramos²Bruna Alves Silva³

RESUMO

Este estudo objetiva analisar o Ensino Religioso nas escolas públicas à luz da legislação vigente, compreendendo qual intuito pedagógico existente e quais desafios isto impõem em um Estado laico. Para além disso, busca-se refletir se os marcos legais são coadjuvantes ou limitantes na construção de uma proposta de sociedade que desfavorece grupos hegemônicos e respeite os direitos humanos, a diversidade cultural e o princípio constitucional da laicidade. A história nos revela a considerável influência católica na educação brasileira, herança trazida pelos colonizadores desse país, que se estendeu a longo do período colonial, assim como no imperial e permaneceu sedimentada até o período republicano, onde se tenta, até então, algumas rupturas com esse modelo de mediação do conhecimento. Na esteira dos acontecimentos históricos, percebe-se o enfraquecimento gradual da influência da Igreja Católica tanto no âmbito privado quanto no público, a exemplo das aprovações e rejeições de leis, intervenções nas políticas públicas e na tutela

-
- 1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Bolsista CNPQ. Email: sylviaf@id.uff.br
 - 2 Professor da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, mestre em Ciências pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Email: marcio.amos.mor@gmail.com
 - 3 Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Bolsista CNPQ. Email:

moral coletiva. O estudo de cunho qualitativo é uma análise documental e acontece por meio de classificação-indexação, análise categorial, compondo uma das técnicas da análise do conteúdo. Os documentos acessados foram: A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Parâmetro Curricular Nacional (1997), Plano nacional de Educação (2014 - 2024) e Base Nacional Comum Curricular (2018). Dialogando com os principais autores que abordam Ensino Religioso, no contexto brasileiro, nos últimos vinte anos (Cury, 2004), (Cunha, 2017, 2018), Fischimann (2016), (Sepúlveda, 2017, 2022)., entre outros. Assim, esse texto pretende propor a elucidação sobre o tema e contribuir para que o debate por uma sociedade democrática e plural permaneça na arena das discussões fundamentais à sociedade, sinalizando possíveis novas interpretações, posicionamentos e estratégias, visando a continuidade, em novos estudos.

Palavras chave: Ensino religioso. Laicidade. Escola Pública. Direitos humanos.

1 INTRODUÇÃO

O tema proposto nesse trabalho compõe o conjunto de interesses discutidos na Linha de pesquisa “Intelectuais, Juventude e Educação Democrática”, vinculada ao programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói. O estudo integra as discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa “Impactos do Conservadorismo na Educação Brasileira”, sob a orientação do professor José Antônio Miranda Sepúlveda, e está articulado ao Observatório Laicidade na Educação, espaço de produção crítica e análise sobre Laicidade e Educação.

O estudo propõe uma discussão sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras. Tal esforço demanda uma análise que não se limita ao presente e abranja as ligações históricas e políticas que permeiam essa prática, revelando que o vínculo entre religião e instrução formal não é eventual, mas sim resultado de articulações ideológicas e sociais que se estendem ao longo dos séculos.

A ligação entre religião e educação, no Brasil é demarcada por preocupações históricas que remontam ao período colonial e perduram nos dias atuais. Embora o Brasil seja um território, constitucionalmente, laico, conforme o artigo 19 da Constituição Federal de 1988, que obstrui o Estado de manter ligações com cultos religiosos (Brasil, 1988), as práticas educacionais, em escolas pública, reiteradamente se deparam com desafios relativos a disciplina ER provocando impasses com os princípios laicos que orientam o sistema educacional.

Este estudo objetiva analisar o Ensino Religioso nas escolas públicas à luz da legislação vigente, compreendendo qual intuito pedagógico existente e quais desafios isto impõem em um Estado laico. Para além disso, busca -se refletir se os marcos legais são coadjuvantes ou limitantes na construção de uma proposta de sociedade que desfavorece grupos hegemônicos e respeite os direitos humanos, a diversidade cultural e o princípio constitucional da laicidade.

A discussão em torno da validação do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras ao longo das últimas décadas tem sido intensa tanto no campo da educação quanto da política e na sociedade. Prevista na legislação brasileira, é uma disciplina marcada por controvérsias relacionadas à laicidade do Estado, à formação cidadã dos estudantes e à liberdade religiosa (Sepúlveda e Brito, 2016).

A história nos revela a considerável influência católica na educação brasileira, herança trazida pelos colonizadores desse país, que se estendeu a longo do período colonial, assim como no imperial e permaneceu sedimentada até o período republicano, onde se tenta, até então, algumas rupturas com esse modelo de mediação do conhecimento (Mendonça, 2022).

Na esteira dos acontecimentos históricos, percebe-se o enfraquecimento gradual da influência da Igreja Católica tanto no âmbito privado quanto no público, a exemplo das aprovações e rejeições de leis, intervenções nas políticas públicas e na tutela moral coletiva. Isso ocorreu devido os processos políticos e sociais que ocorreram no Brasil, ocasionando a República e, assim, a consagração do Estado laico (Cunha, 2016; Cury, 2013).

No intuito de abordar sobre o Ensino Religioso, nas escolas públicas, recorreremos às algumas legislações, a exemplo da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 210, §1º, estipula que o ensino religioso deve ser disciplina ofertada nas escolas públicas de ensino fundamental como matrícula facultativa, fazendo parte do horário comum às demais disciplinas, assegurando, assim, o direito de escolha do estudante e de sua família. Confluindo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirma esse caráter facultativo previsto na Constituição, para além disso delega às redes de ensino a demanda por sua normatização.

Não obstante, este trabalho busca, também, dialogar com o estudo de Fishmann (2016) que apresenta a inconstitucionalidade existente nos documentos normativos e legais, na atualidade sobre ER, ressaltando o

encontrado no Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, depois de alterada por dispositivo legal de julho de 1997, onde comunica o ensino religioso como componente importante à formação básica da cidadania.

Diante dessas investigações e breves entendimentos, surgiu o questionamento: A permanência da disciplina ER, nas escolas públicas brasileiras, prevista na legislação vigente, opõe-se aos princípios constitucionais da laicidade e suprime a construção da educação voltada à cidadania, à valorização da diversidade e aos direitos humanos, em qual medida isso ocorre?

De tal modo, as indagações sobre a influência da laicidade e ensino religioso na educação básica são muito pertinentes, uma vez que abordam temáticas fundamentais à construção de uma sociedade democrática e pluralista. Refletir como essas práticas influenciam o desempenho escolar dos estudantes é importante na promoção de espaços educativos que respeitem a diversidade e assegure a igualdade de possibilidades a todos.

2 METODOLOGIA

Para o estudo de cunho qualitativo a análise documental contempla o proposto nessa etapa do estudo, segundo Bardin (1977) ela acontece por meio de classificação - indexação, análise categorial, compondo uma das técnicas da análise do conteúdo. Segundo a autora a análise documental é a representação condensada da informação, permitindo a consulta, armazenagem e manipulação da mensagem, evidenciando os indicadores que possibilitam alcançar um outro contexto que não seja o da mensagem inicial.

Os documentos acessados foram: A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Plano nacional de Educação (2014-2024) e BNCC (2018). Dialogando com os principais autores que abordam ER, no contexto brasileiro, nos últimos vinte anos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um novo marco é inaugurado com a Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, no qual reafirma os princípios do Estado Democrático de Direito, ressaltando a laicidade estatal. Este princípio determina a cisão entre o Estado e as instituições religiosas, assegurando que o poder público não pode sofrer influências de nenhuma religião. A laicidade assegura a separação entre o Estado e a igreja, esse princípio que se destaca na forma artigo 5º da constituição, tem um sustentáculo importante que é a (DUDH) que traduz isso em seu artigo 18º:

Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos (ONU, 1948).

Diante desse cenário, insere-se o tema ensino religioso, que a priori já apresenta contradições no que diz respeito, o currículo das escolas públicas por contrariar os fundamentos de um Estado laico (Brasil, 1988; Cunha, 2016).

Entretanto, a previsão legal posta na CF e reforçada nas orientações da ONU (1948), carrega significativas implicações. Com efeito, reconhece a legitimidade do ensino religioso como parte do processo educativo. Nesse sentido, “[...] dada a obrigatoriedade da oferta nas escolas públicas e o caráter facultativo de sua frequência para o conjunto dos alunos, importa refletir um pouco sobre aspectos da religiosidade que podem ser úteis em favor da tese da importância da religião” (Cury, 2004, p. 187).

É pertinente ressaltar que o rompimento com as organizações religiosas não diz sobre ignorar a fé dos indivíduos, tal como os que não confessam suas crenças, posto que todos têm o direito à participação nos debates políticos, mas sim que decisões fundamentadas em convicções estritamente religiosas devem ser desconsideradas, posto que ocupamos um território plural, como já exposto anteriormente, pelos que possuem e

os que não possuem crenças relacionadas ao sagrado (Cunha, 2016; Cury, 2013).

A fé é uma manifestação complexa, capaz de motivar, de maneiras inesperadas, práticas voltadas à conversão, sobretudo quando sua expressão é compreendida como parte fundamental da identidade de quem crê. Assim, como estruturar a formação dos educadores? Quais concursos e, principalmente, como garantir a facultatividade? (Fishmann, 2016). Paralelo a isso, entende-se que embora a laicidade no Brasil seja prevista constitucionalmente, ela é cotidianamente posta à prova nas escolas públicas (Mendonça, Sepúlveda, Sepúlveda; 2022).

Para Cunha (2016), o contexto é agravante pelo fato que a disciplina é destinada às crianças e adolescentes, excluindo os adultos. Efetivamente, é o grupo mais propenso à coerção advinda das autoridades escolares e até mesmo seus colegas. Por isso, ainda que a Constituição e legislação prevejam o caráter facultativo do ER, essa situação não altera significativamente a realidade, pois tanto os estudantes quanto suas famílias sofrem prejuízos de algum modo por fazer valer esse direito (Cunha, 2016).

Há nesse trabalho a intenção de costurar uma das metas do Plano Nacional da Educação (2014-2014) no diálogo que esse artigo se trata. A escolhida foi a meta 7, que prevê a importância em “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (Brasil, 2014). A intenção dessa meta é a promoção de uma educação pautada no respeito à diversidade, na redução das desigualdades e no fortalecimento dos direitos humanos, não se restringindo apenas a índices quantitativos.

Portanto se torna pertinente a ideia de relacionar o Ensino Religioso à essa meta, pois esta ação suscita questionamentos críticos, a exemplo: em que medida uma disciplina definida por dogmas pode contribuir à qualidade da educação, se em diferentes cenários ela reforça práticas de exclusão e de discriminação?

Não é recente as provas que sinalizam que o ER nas escolas públicas não contempla a pluralidade religiosa, filosófica e cultural existentes no

Brasil, tornando o ensino predominantemente cristão (Cunha, 2017, Fernandes, 2014) Essa perspectiva por si só já contraria a meta 7, que almeja a equidade e a valorização da diversidade, no espaço escolar. Ao estabelecer uma narrativa religiosa específica, o Ensino Religioso se distancia da oferta de um ambiente democrático e diversificado, fechando os caminhos para uma educação pública verdadeiramente inclusiva.

Nessa direção, se a meta 7 exige respeito às diferenças, a permanência obrigatória do ER como disciplina no currículo contraria essa diretriz, ao passo em que instrumentaliza a escola para satisfazer os interesses de entidades religiosas organizadas. No mais, ao invés de consolidar o direito à diferença, o ER, como está posto, colabora à negação da diversidade e para o enfraquecimento da laicidade.

Na tentativa de relacionar a meta 7 do PNE com o Ensino Religioso, encontramos uma contradição estrutural: enquanto o plano pretende promover a qualidade e equidade educacional pelas vias do respeito à diversidade, a permanência do ER nas escolas públicas, como já exposto outras vezes nesse texto, sustenta desigualdades históricas, fortalecendo práticas discriminatórias e dificultando a consolidação da laicidade.

Pondo a meta 7 e as práticas que o ER fortalece frente à frente é importante repensar a pertinência dessa disciplina no currículo o quanto antes, sob pena de comprometer a própria efetividade do PNE (2014-2024) e os princípios democráticos, conquistados com tanta luta, que orientam na educação brasileira.

Não menos importante, entre as legislações tratadas até agora, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implementada em 2017, ainda vigente em 2025, tem como objetivo determinar um conjunto de aprendizagens fundamentais que todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver, no intuito de garantir a qualidade e a equidade na educação brasileira (Brasil, 2018).

Quando analisada, a BNCC (2018) apresenta uma série de diretrizes que pretendem assegurar a formação integral do estudante brasileiro. No que diz respeito o ER, esta passou por mudanças significativas e disputas.

A primeira proposta, de 2015, foi diretamente elaborada por 4 membros do FONAPER baseada em diretrizes interconfessionais, apresentando um novo rótulo: a não confessionalidade. Todavia, o conteúdo permaneceu semelhante, somente incluindo o ER como parte das Ciências Humanas. Na segunda versão, o ER foi retirado desse campo e foi contemplado como área de conhecimento própria, o que gerou interpretações divergentes, porém pouca alteração sofreu. Na terceira versão, sob o governo Temer, o ER não foi contemplado, provavelmente por razões legais, o que causou protestos de setores religiosos. Pressão de vários lados, reinseriram-no como área do conhecimento, sem clara definição, seu vínculo com as Ciências Humanas ficou indefinido (Cunha, 2018).

Tais episódios indicam o resultado da insistente pressão vinda das correntes cristãs na elaboração de um documento norteador da educação brasileira. Assim, a BNCC caminha sobre um terreno movediço, confronta o princípio da laicidade estatal, promulgado constitucionalmente, promove ambiguidades que permitem a promoção do retrocesso, no que encontra a emancipação dos sujeitos e o respeito aos direitos humanos, no ambiente escolar (Cunha, 2018, Cury, 2004).

O documento expõe a intenção de tratar o ER por meio da articulação entre imanência e transcendência, reconhecendo os símbolos, mitos, ritos e crenças como elementos medulares da experiência religiosa. A ideia pretende promover o respeito à diversidade religiosa e filosófica, assim como à construção identitária dos indivíduos (Brasil, 2017).

No que diz respeito a articulação entre imanência e transcendência, Cunha (2018) mostra uma contradição: confunde a dimensão espiritual com a transcendente, sem considerar que há correntes de pensamento que incluem espiritualidades imanentes ao mundo e religiões nas quais a transcendência não faz sentido.

Para o autor, educadores e gestores escolares constantemente não diferem entre proselitismo, liberdade religiosa e laicidade o que resulta em infrações frente ao princípio de respeito a pluralidade. Assim, a escola

se torna um território de confrontos entre a laicidade legal e a pluralidade religiosa das pessoas que a ocupa (Cunha, 2018).

Nesse sentido, “[...] dada a obrigatoriedade da oferta nas escolas públicas e o caráter facultativo de sua frequência para o conjunto dos alunos, importa refletir um pouco sobre aspectos da religiosidade que podem ser úteis em favor da tese da importância da religião” (Cury, 2004, p. 187) Ao passo que, “[...] a escola pública reconheça a identidade das minorias presentes nela poderá contribuir para que esses grupos sociais não precisem mais se esconder, como vem acontecendo ao longo da história” (Gonçalves, 2019).

Sepúlveda (2025) que afirma que o ER deve ser abordado “[...] na escola como uma manifestação sociológica, filosófica e histórica” (Sepúlveda, 2025, online). Posto que “[...] O ensino religioso é mais do que aparenta ser, isto é, um componente curricular em escolas. Por trás dele se oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos” (Cury, 2004, online).

No artigo 205, a Constituição Federal pronuncia a educação como direito de todos e com o objetivo do pleno desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação visando o mercado de trabalho. No artigo 5º, § VI, assegura a liberdade de consciência e de crença, ao passo que o artigo 19, § I, proíbe o Estado de perdurar relações de dependência ou aliança com cultos religiosos, sendo este o principal dispositivo constitucional que estabelece a laicidade do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 objetiva regulamentar a educação nacional brasileira e definir os principais aspectos que regem sua organização. Ao abordar sobre o ER, a LDB reforça o exposto na Constituição e disciplina sua oferta, no ensino fundamental. Ela estabelece no artigo 33 que o ER compõe as disciplinas dos horários regulares das escolas públicas de ensino fundamental e que sua matrícula é de cunho facultativo por parte dos estudantes. No mais, é de responsabilidade dos sistemas definirem as normativas que regem sua

implementação, de acordo com as singularidades regionais, sua diversidade cultural e religiosa da comunidade escolar.

Estudos recentes têm sinalizado embaraços diante dos conceitos, entendimentos e efetividades, no que diz respeito a inserção do ER, nas escolas públicas, atualmente, ao considerar a premissa do Estado laico.

O estudo de Silva (2022) realizado na cidade de Nova Iguaçu – RJ nos mostra o posicionamento dos agentes do Estado, a exemplo de secretárias da educação, diretoras e vereadores atuantes, em dois momentos de sua pesquisa. Eles diziam ser favoráveis à inserção do ER (de caráter cristão) na grade curricular das escolas públicas por acreditarem ser benéfico para os estudantes, por ensinar valores importantes à vida.

Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de Sepúlveda e Brito (2022), realizada na cidade de Niterói, em uma escola estadual, professoras e gestoras compreendiam que a disciplina de ER agregava bons valores e costumes aos estudantes e suas famílias, além de compreenderem símbolos cristãos como artefato histórico e cultural.

Em confronto ao encontrado nessas pesquisas, Fishmann (2016) diz que afirmações desse caráter são errôneas, pois o ensino religioso é dispensável quando se trata da formação cidadã, fazendo parte, quiçá, da formação da pessoa, mas cidadã não. Para a autora, “[...] a educação é direito humano, a escola se coloca como o agente público que cumpre a oferta desse direito. Coloca-se, assim, a autoridade da escola e do professor como extensão da autoridade do Estado em si.

E complementa dizendo que a escola pública deve simbolizar o modelo que o Estado considera como fundamental à formação da criança e adolescente voltada à liberdade e justiça, fundamentos, estes, de uma sociedade democrática. Essa formação acontece através de conteúdos teóricos, atitudinais e de vivências práticas, no cotidiano escolar que estão diretamente interligados. Assim, não se torna viável sequer abordar ER como tema transversal, interdisciplinar ou algo de natureza semelhante como parte da formação cidadã (Fishmann, 2016).

Na esteira dos acontecimentos, o que nos deparamos é com um tema problemático e controverso quando se trata da permanência do ER, nas escolas públicas brasileiras, principalmente quando os assuntos tocam o respeito à diversidade cultural e religiosa. Nesse ponto, surgem alguns pontos incompatíveis com os princípios constitucionais de laicidade do Estado.

Outro documento importante e elaborado em contexto de intensos debates foi os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), instituído no final da década de 1990 e indo de encontro com os documentos de sua época, faz parte da tentativa de reorganização da educação brasileira sob uma perspectiva de democratização do ensino e valorização da diversidade cultural.

Segundo Toledo, Amaral (2005, p.3)

O PCNER - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso – é um documento elaborado com o objetivo de sustentar a substituição do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira que versa sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas. Trata-se de uma proposta inovadora para o Ensino Religioso que tem como principal característica a mudança do Ensino Religioso do campo religioso para o campo secular. Apresenta essa modalidade de ensino com caráter científico, epistemológico destituído de proselitismo.

É neste cenário emergente que a disciplina Ensino Religioso (ER) reforça sua presença na arena das discussões e disputas revelando as contradições históricas entre o ideal de laicidade do Estado e as permanências de uma tradição religiosa hegemônica. O PCN do Ensino Religioso, aparentemente, busca um diálogo pautado no respeito à pluralidade e a formação ética dos alunos, entretanto sua gênese é impregnada de contradições e, em igual aos outros documentos oficiais carrega ambiguidades que colocam em xeque o próprio princípio de neutralidade e de universalidade da educação pública (Toledo, Amaral, 2005).

O documento, à primeira vista, é entendido como um componente curricular voltado à formação do sujeito em sua dimensão simbólica, cultural e transcendental, e não como uma catequese confessional o que

aparentemente parece romper com o modelo tradicional da disciplina, grande engano. A ideia é afastar a disciplina se uma prática doutrinária, entretanto há lacunas em sua interpretação visto que não há definição clara dos limites entre a prática da fé e o estudo do fenômeno religioso (Cury, 2002).

Outro fator relevante, a ambiguidade dos PCNs. Esta evidenciada, também, na tentativa insatisfatória de alinhar o princípio de laicidade com a valorização das tradições religiosas como patrimônio cultural. O Estado laico, como determina a Constituição Federal de 1988, deve assegurar a liberdade de crença e a separação entre o poder público e as instituições religiosas, esta preposição é um elemento importante em um Estado democrático de direito.

Entretanto, há um infortúnio em incluir o Ensino Religioso como parte integrante do currículo das escolas públicas, ainda que de matrícula facultativa, posto que, o Estado se vê reiteradas vezes tensionado para cumprir tamanhas determinações que seus agentes estabelecem, pois nesse cenário se divide entre a garantia da diversidade e o risco do proselitismo, temas tão caros para uma boa parcela da sociedade (Sepúlveda e Sepúlveda, 2017).

Essa contradição se reflete na prática docente, em que muitas vezes o ensino assume um caráter confessional disfarçado, especialmente em regiões onde há forte presença de uma religião majoritária. (Cunha, 2016). Não obstante, autores como Cury (2002) e Candau (2003) problematizam essa situação ao apontar que o Ensino Religioso, tal como delineado nos PCNs, é uma ameaça e reforça as desigualdades simbólicas e as estruturas de poder cultural.

Para Cury (2002), deve existir o cuidado e a atenção ativa para que o ensino religioso se materialize como “catequese institucionalizada”, as pautas devem voltar-se para o desenvolvimento da autonomia ética e do pensamento crítico dos educandos. Já Candau (2003), compreende a escola como um espaço de educação intercultural, apta ao diálogo e atenta no reconhecimento da diversidade religiosa presente entre os estu-

dantes, em desfavor de hierarquias. Por esse caminho, o ER se localiza no debate sobre pluralismo, cidadania e direitos humanos.

Vale o reconhecimento positivo que o PCN propõe que o Ensino Religioso contribua para o reconhecimento das diferenças e para o combate à intolerância. Contudo, peca, tanto quanto os outros documentos. Neste caso destacamos a ausência de parâmetros mais objetivos e de formação docente adequada que faz com que a implementação dessas diretrizes varie enormemente entre estados e municípios.

A descentralização, embora coerente com o modelo federativo, acaba por gerar desigualdades epistemológicas e pedagógicas, resultando em práticas que vão desde o ensino comparativo das religiões até a pregação explícita de determinadas crenças. Assim, o ideal de um ensino plural e laico muitas vezes se dilui nas práticas cotidianas escolares, reproduzindo as relações de poder simbólico que Pierre Bourdieu (1989) descreve como mecanismos de dominação cultural e reprodução social.

Sob esse breve olhar sociológico, é possível afirmar que o Ensino Religioso, nos moldes propostos pelos PCNs, oscila, parece que de maneira proposital entre a intenção emancipadora e a prática reprodutora. A escola, enquanto espaço de socialização e legitimação do saber, tende a naturalizar determinados discursos religiosos, transformando-os em “capital simbólico” que favorece grupos hegemônicos (Bourdieu, 1989).

Dessa forma, por mais que o documento pareça valorizar a diversidade e o respeito, ele não se preocupa em oferecer instrumentos efetivos para desconstruir as relações de poder implícitas na produção e transmissão de saberes religiosos. A crítica bourdieusiana ajuda a compreender que o campo educacional não é imparcial: ele é atravessado por disputas de legitimidade e por interesses simbólicos que delineiam o entendimento sobre um conhecimento válido.

Em síntese, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso configuram um documento importante em defesa da presença do ER nas escolas, sendo considerado um normativo importante, por fazer

crer sobre a importância do direito ao estudo da religiosidade como fenômeno cultural e humano. Fishaman (2016) já expôs essa falácia.

No entanto, sublinhando, mais uma vez, como os demais documentos permanece refém de contradições estruturais e mais uma vez põe “em cheque” o princípio de laicidade brasileira e revela a dificuldade em abordar o tema em uma perspectiva laica, plural e crítica, feito impossível e incoerente.

Entretanto, há os que defendem o ER como caminho para a promoção de uma cultura de paz quando estruturado a partir da BNCC (2018) e da formação adequada aos docentes da disciplina, como apontam Lorenzoni (2019). Por outro, a realidade apresentada na escola pública brasileira é outra, a disciplina em vez de abrir as janelas da percepção conduzindo a horizontes democráticos, fortalece as desigualdades históricas e abre caminhos para práticas discriminatórias, como menciona Cunha (2017).

Francamente, a simples presença do ER como disciplina curricular já se caracteriza como uma exigência da religião no chão da escola e acaba atribuindo à escola pública um papel que não lhe cabe: a de mediar escolhas individuais, no âmbito do privado. Há uma contradição latente, nesse ponto: a própria Constituição garante a liberdade religiosa, o que por via de regra, deveria afastar todas as possibilidades de doutrinação na escola (Sepúlveda, Sepúlveda, 2017).

Desde suas setes Constituições, o percurso histórico da educação brasileira, nos mostra insistente presença das frentes católicas, um destaque vai para a CNBB e associações correlatas à igreja, que agiram no sentido de assegurar espaço e influência contínua no campo educacional. O curioso é que essa interferência não é pontual, Cunha (2017) argumenta que embora o campo educacional brasileiro pareça ser autonomia, segue atravessado por interesses de ordem econômica, política e religiosa. Em outras palavras, é uma ilusão a ideia de que a escola está livre de interferências dessa natureza, isso enfraquece seu intuito público de formar cidadãos autônomos e críticos.

Nessa altura dos esclarecimentos, a tentativa de legitimar o Ensino Religioso como “parte integrante da formação cidadã”, tal qual critica Cury (2004), é, particularmente, descabida. Introduzir a religião como parte obrigatória ou até opcional da educação escolar ignora o fato que essa intenção afeta, diretamente, o direito à diferença. Posto que, a escola pública não é território para frutificar dogmas e sim valorizar a pluralidade dos sujeitos que a ocupam (Cury, 2004).

Como já exposto, e mais uma vez reforçado, a presença da disciplina tem funcionado, na prática, como mediadora de práticas excludentes de caráter religioso, sexual e de gênero (Cunha, 2017). Esses episódios ocorrem em sentido oposto ao proposto pela Meta 7 do PNE (2014-2024), que pretende “eliminar as desigualdades educacionais com base no gênero, etnia, raça, orientação sexual, identidade de gênero, condição socioeconômica, deficiência, entre outros” (Brasil, 2014).

Entretanto, nos deparamos com um projeto conservador e reacionário de educação, como afirma Cunha (2017), embasado nos estudos de Caputo (2012) que constatarem a existência de estudantes que omitiam sua identidade religiosa, chegando até abandonar a escola por motivos de discriminação que eles sofriam, ocorreram episódios em que os educandos se declaravam católicos, uma mentira, para evitar constrangimentos de tal natureza. Esse cenário configura-se incompatível com a função da escola democrática, pois reforça violências de cunho simbólico.

Se a Igreja Católica insiste em ocupar espaço na escola pública, nós, educadores, defensores do Estado laico, reforçamos, do outro lado, que a presença do ER não pode sequer ser ofertada de forma ecumênica e interdisciplinar, como já exposto, em outro momento desse texto, por Fischmam (2016).

Uma vez compreendido isso e trazendo mais luz às reflexões expostas ao longo dessa seção, Fernandes (2014) afirma ser impossível abranger de modo justo e equitativo todas as formas de manifestação da fé em sala de aula. Segundo o autor, o acontece, inevitavelmente, é a priorização das matrizes cristãs, estas que reforçam desigualdades históricas que reafir-

mam a hegemonia cultural cristã em oposto ao respeito às diferenças. E, como destacam Sepulveda e Sepulveda (2017), o trabalho da escola não é o de ensinar fé, ela deve proporcionar os debates, as dúvidas e a construção crítica de saberes indispensáveis à formação cidadã.

Caminhando para o fim dessa seção, vale ressaltar que a resistência da Igreja Católica à exclusão do ER das escolas públicas se deu e se mantém através de estratégias articuladas de longo prazo, isso ocorreu por meio da formação de professores destinados à disciplina e a produção de materiais didáticos entre outras minuciosas atitudes, o que evidencia o intuito de manter influência sobre a educação das massas (Cunha, 2017). O artigo 33 da LDB revela esse processo conciliatório ao abranger diferentes correntes católicas, tanto na disputa interna por hegemonia quanto na busca por manutenção do espaço privilegiado no currículo escolar (Cunha, 2018).

Diante do exposto até aqui, se torna compreensível que a presença do Ensino Religioso, nas escolas públicas brasileiras não pode ser entendida como inofensiva ou uma simples questão pedagógica, mas sim como um retrocesso democrático, onde interesses religiosos se infiltram no espaço público e fragilizam a laicidade alimentando práticas que ao invés de serem minadas no seio da sociedade, pois reforçam violência, o desamor, não sendo práticas condizentes com justiça social, respeito e fraternidade entre grupos.

Ao contrário, a escola pública deve se emponderar como espaço de pluralidade e de promoção do respeito às diferenças, até mesmo a religiosas, sem, no entanto, a intenção de institucionalizar a fé como conhecimento escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto contempla uma etapa de uma pesquisa em andamento que pretende abordar sobre a disciplina Ensino Religioso, nas escolas públicas brasileiras, na contemporaneidade e utilizou da Constituição

Federal, LDB, BNCC e a meta 17 do PNE como legislação analisada. A posteriori, outros documentos serão inseridos no texto viabilizando maior aprofundamento frente ao tema.

Ao contrapor a CF somada à LDB, BNCC e a meta 17 aos autores utilizados nessa discussão foi possível observar que o âmbito educacional consiste como um espaço de disputas pela legitimidade de narrativas que pretendem influenciar e determinar a conduta moral, cultural e política da sociedade.

Desse modo, como exposto pelos autores, vivemos um contexto, nessas primeiras décadas do século XXI, no qual a laicidade é posta em risco e precisamos explicar e defender algo que já foi promulgado há mais de 35 anos, algo já definido, porém passível de

Assim, esse texto pretendeu propor reflexões iniciais e contribuir para que o debate por uma sociedade democrática e plural permaneça na arena das discussões fundamentais à sociedade, sinalizando possíveis novas interpretações, posicionamentos e estratégias, visando a continuidade.

Por fim, vale propor uma reflexão ao leitor, no qual a retirada do ER das escolas públicas não representa uma perda, mas sim um avanço na consolidação da laicidade e da função social da educação formal. Ao libertar a escola desse lugar de doutrinação, estamos fortalecendo sua tarefa fundamental: formar cidadãos autônomos, críticos e aptos a conviver democraticamente em meio à rica diversidade existente no nosso território.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 de mai. 2025

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 de mai.2025

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (2014-2024): Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

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

BRASIL, T. Ensino Religioso no Brasil: da confessionalidade à laicidade? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, n. 119, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BhCC5dsmxNVcSLsx6k5bSzM/> . Acesso: 30 de mai. 2025

CUNHA, L. A. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 925-941, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xVnHRfKgFZKdZGf3bP6ZZTc/?format=html&lang=pt> acesso> 18 de agost de 2025.

CUNHA, A, L. **O Projeto Reacionário de Educação**. Digital Independente. 2016. Disponível em: https://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf Acesso: 30 de mai. 2025

CUNHA, A, L. **A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica : do Império à República**. Luiz Antônio Cunha. – Rio de Janeiro : Edição do Autor, 2017.

CURY, C. R. J. LAICIDADE, DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA | |. **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], v. 8, no 16, p. 282-304, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1701> . Acesso: 30 de mai. 2025

CURY, C. R. J. Educação e Estado no Brasil: a legislação educacional (1930-2000). Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, nº 27, p. 183-191, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ch8ZMxtpx7ZshtgZW355HtP/?format=pdf>. Acesso: 30 de mai. 2025

FERREIRA, Renan da Costa; BRANDENBURG, Laude Erandi. O Ensino Religioso e a BNCC: possibilidades de se educar para a paz. **Revista Caminhos**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 508-522, 2019.

FISCHMANN, R. Estado laico e ensino religioso nas escolas públicas: o posicionamento da CONIB no STF. [s.l.], p. 17-28, 2016. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle22/17-28RoseliStf.pdf>. Acesso: 30 de mai. 2025. MENDONÇA, A. Religião e escola pública no Brasil: um breve resgate histórico. In: Observatório da Laicidade na Educação (Olé) (org) **“Laicidade na Educação: políticas, conceitos e práticas”** Novas Edições Acadêmicas. 2022. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

SEPÚLVEDA, J. A, BRITO, R. A. Entendendo o Ensino religioso em uma Escola Pública Estadual na Cidade de Niterói –RJ. In: Observatório da Laicidade na Educação (Olé) (org) **“Laicidade na Educação: políticas, conceitos e práticas”** Novas Edições Acadêmicas. 2022.

SEPÚLVEDA, J, A, SEPÚLVEDA, D. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 3, p. 868-892, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/sepulveda-sepulveda.pdf> acesso: 18 de agos de 2025.

SILVA, A. C. Bíblias nas escolas públicas: exemplo de política educacional direcionada pela religião. In: Observatório da Laicidade na Educação (Olé) (org) **“Laicidade na Educação: políticas, conceitos e práticas”** Novas Edições Acadêmicas. 2022

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT02.032

A ARTE DE ENSINAR: PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ SOBRE O PAPEL DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Camylla Alves do Nascimento Pessoa¹

Jarbas de Negreiros Pereira²

Rodriguo Gomes Camilo³

Francisco Miguel Marques Rodrigues⁴

RESUMO

A Didática, frequentemente compreendida como a arte de ensinar, configura-se como eixo articulador que integra métodos, técnicas e intencionalidades pedagógicas, com o propósito de potencializar os processos de aprendizagem e tornar as experiências educativas mais significativas. Este estudo teve como objetivo compreender as percepções de licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA) acerca da relevância da Didática na formação docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, realizada por meio de um formulário online,

- 1 Doutora e Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA, camyllaanp@gmail.com;
- 2 Mestre e Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA, jarbasnegreiros03@gmail.com;
- 3 Graduado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA, rodriguogomesbio@gmail.com;
- 4 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA, miguelbio399@gmail.com;

composto por questões subjetivas. O instrumento de coleta foi acompanhado da descrição da pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Participaram nove licenciandos vinculados ao Laboratório de Estudos e Práticas no Ensino de Ciências e Biologia (LEPECBIO), após uma roda de conversa sobre Didática, mediada pela professora coordenadora do grupo. Os resultados revelaram que os discentes, distribuídos entre o 3º e o 14º semestre do curso, apresentaram concepções de Didática predominantemente centradas em sua dimensão técnica e instrumental, possivelmente associadas à ausência dessa disciplina na matriz curricular. Contudo, emergiram também compreensões mais amplas, que transcendem o domínio das técnicas e métodos de ensino, incorporando a aprendizagem como objeto central de estudo. As experiências formativas consideradas mais significativas foram as atividades práticas, como estágios e disciplinas de prática de ensino. Constatou-se que a Didática assume papel essencial na formação acadêmica e profissional, ao orientar a construção de estratégias pedagógicas, favorecer a compreensão de conteúdos complexos e contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da docência.

Palavras-chave: Didática, Formação docente, Percepções.

1 INTRODUÇÃO

A Didática, desde o final da década de 1930, tem desempenhado um papel fundamental na formação de professores no Brasil. A partir de 1946, consolidou-se como disciplina específica nos cursos de licenciatura, configurando-se como um campo de estudo voltado à compreensão do ensino e de suas múltiplas relações (Farias et al., 2011).

Nessa perspectiva, Cunha (1996) reforça que não apenas o ato de ser professor, mas todo o processo formativo fundamenta-se na função social que o ensino assume. Assim, o ensino, quando concebido a partir de uma abordagem crítica e reflexiva, busca promover a autonomia e a emancipação do sujeito (Roldão, 2017). Tal concepção é fortalecida por Imbernón (2011, p. 67), ao afirmar que a formação docente não deve restringir-se a “aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos”, mas sim possibilitar a compreensão dos fundamentos de uma profissão.

Desse modo, para Imbernón (2011), o processo formativo do professor deve favorecer o contato com diferentes conhecimentos, habilidades, reflexões e problematizações. Nessa mesma direção, Tardif (2010) destaca que a docência envolve um conjunto de saberes oriundos de diversas fontes: da trajetória pessoal, da formação escolar, da formação inicial, dos materiais didáticos utilizados e, principalmente, das experiências vivenciadas no exercício profissional. Esses saberes, articulados, evidenciam um processo contínuo de formação e desenvolvimento profissional, que se reconstrói e se transforma ao longo da carreira docente.

Historicamente, o campo da Didática tem suas raízes nas contribuições de Comênio, considerado o fundador dessa área. Em sua obra *Didática Magna: Tratado universal da arte de ensinar tudo a todos* propôs uma nova concepção de escola, mais inclusiva e democrática, ao defender que o ensino deveria alcançar todos os indivíduos, ao defender o ensino sistemático, a organização da sala de aula e a universalização da educação (Cadau e Koff, 2015).

No contexto brasileiro, Libâneo (2013) destaca-se como uma das principais referências, compreendendo a Didática como uma disciplina pedagógica que estuda os processos de ensino e de aprendizagem em sua relação com os fins da educação, articulando dimensões epistemológicas, psicopedagógicas e socioculturais. Também se sobressai Candau (1988), cujas contribuições se voltam para a reflexão sobre a didática em diferentes contextos, com ênfase na formação de professores e nas transformações do campo diante das mudanças sociais e educacionais. Por sua vez, Freire (1996) influenciou profundamente a Didática ao propor uma pedagogia libertadora e problematizadora, que valoriza o diálogo, a criticidade e o papel ativo do educando no processo de construção do conhecimento.

Converging com essas concepções, Libâneo (2015) reforça que a Didática é um campo indispensável à formação e ao exercício profissional docente. Vinculada a uma perspectiva crítico-reflexiva, ela propõe a problematização não apenas do ato de ensinar, mas também das finalidades e implicações sociais desse processo: a aprendizagem. Nessa direção, Pozo (2002) defende a superação de práticas pedagógicas mecânicas e repetitivas, enfatizando o protagonismo do aluno como sujeito ativo do conhecimento.

Com base nessa mesma compreensão, Libâneo (2015, p. 642) sintetiza que “a Didática articula a lógica da organização dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica) e a lógica da atuação no ensino das práticas socioculturais”, constituindo-se como elo essencial na construção dos saberes docentes e na definição do sentido da docência. Essa concepção amplia o entendimento da Didática para além do domínio técnico, situando-a como um campo que integra diferentes dimensões do processo educativo e que orienta a prática pedagógica de forma crítica e reflexiva.

Nessa perspectiva, a Didática e a formação de professores têm sido objeto de constantes debates no campo educacional, sobretudo diante dos desafios contemporâneos que demandam práticas mais reflexivas,

críticas e comprometidas com a transformação social. Assim, a Didática assume papel central por se constituir no eixo articulador entre teoria e prática, mediando o processo de ensinar e de aprender. Entretanto, observa-se que, em muitos cursos de licenciatura, ela ainda é tratada de forma reducionista, restrita a técnicas e métodos de ensino, o que enfraquece seu potencial formativo e sua contribuição para o desenvolvimento da identidade docente.

A escolha de investigar as percepções de licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA) acerca da Didática decorre da necessidade de compreender como esse campo do saber é significado durante a formação inicial e de que modo contribui para a constituição da identidade docente. Ao considerar a perspectiva do professor que pretendo ser e as bagagens adquiridas ao longo da formação, busca-se identificar como os futuros professores articulam suas experiências formativas às concepções de ensino e de aprendizagem que sustentam sua prática pedagógica.

Compreender essas percepções é relevante, pois possibilita refletir sobre a efetividade das experiências formativas oferecidas no curso e sobre como elas influenciam a construção do ser professor. Assim, o estudo se justifica por sua contribuição ao campo da formação de professores, ao evidenciar a importância de uma Didática que ultrapasse a dimensão técnica e se constitua como espaço de reflexão, mediação e emancipação no processo formativo.

Essas considerações motivaram o desenho desta pesquisa e levaram à seguinte questão: quais são as percepções dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UEVA acerca da Didática, considerando a perspectiva do professor que pretendo ser e as bagagens adquiridas na formação inicial que foram essenciais para a constituição docente?

Considerando a questão formulada, o presente estudo tem por objetivo compreender as percepções de licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA) acerca da relevância da Didática na formação docente.

Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo. Os sujeitos do estudo foram licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA), os quais responderam um questionário pelo Google Forms, composto por questões abertas que possibilitaram a expressão de percepções, experiências e reflexões sobre a Didática e sua importância na formação docente. A análise dos dados ocorreu a partir da leitura, releitura e categorização dos dados por meio da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2011).

Os resultados evidenciaram que os licenciandos reconhecem a Didática como componente essencial para a formação do professor, contudo apresentam uma visão técnica e instrumental da Didática. Observou-se, ainda, que a ausência da disciplina de Didática na matriz curricular pode comprometer a construção de saberes necessários à atuação docente, o que reforça a necessidade de valorização e fortalecimento dessa área no curso de formação.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, destinada a investigar as percepções de licenciandos sobre o papel da Didática na formação docente, no contexto da UEVA. Para o levantamento dos dados, a coleta de dados foi realizada por meio de questionários individuais com questões abertas, disponibilizados por meio da plataforma Google Forms e compartilhados via WhatsApp, com o objetivo de otimizar o recebimento das respostas. Antes do início do questionário, foi apresentada uma seção introdutória informando os objetivos da pesquisa, solicitando o consentimento livre e esclarecido dos participantes e garantindo a confidencialidade das informações fornecidas, em conformidade com princípios éticos de pesquisa.

Os sujeitos desta pesquisa foram nove licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú

(UEVA), vinculados ao Laboratório de Estudos e Práticas no Ensino de Ciências e Biologia (LEPECBIO), após uma roda de conversa sobre Didática, mediada pela professora coordenadora do grupo. Para preservar a identidade dos participantes, cada um foi identificado por meio das abreviações L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8 e L9. A coleta de dados ocorreu no segundo semestre de 2025, na UEVA, situada na cidade de Sobral, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências e Biologia.

No que se refere à análise dos dados, esta foi fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (2011), considerada um conjunto de técnicas voltadas à interpretação das comunicações, em que o objeto de estudo são as palavras e seus significados. Optou-se, nesta pesquisa, pela análise categorial, pois, segundo Bardin (2011, p. 201), esse procedimento consiste no desmembramento do texto em unidades que são reorganizadas em categorias a partir de reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, optou-se pela análise temática, centrada na investigação de temas emergentes.

Assim, procedeu-se à seleção dos documentos, isto é, à delimitação do universo textual a ser analisado, constituindo-se, dessa forma, o corpus da pesquisa. Esse corpus foi composto pelos textos que continham as respostas aos questionários aplicados.

A codificação dos dados foi organizada em três etapas: recorte (escolha das unidades), enumeração (definição das regras) e categorização (seleção das categorias). A escolha dos critérios realizada pelo pesquisador delimita as unidades de codificação ou unidades de registro, as quais podem variar conforme os objetivos do estudo. Essas unidades podem ser palavras, frases, objetos, personagens, acontecimentos ou documentos (Bardin, 2011). No âmbito desta pesquisa, optou-se por considerar fragmentos das respostas dos sujeitos participantes como unidades de registro (UR), uma vez que tais excertos possibilitam a apreensão de significados relevantes para a análise proposta.

A exploração do material foi realizada por meio de sucessivas releituras e do processo de codificação, no qual foram destacadas, em negrito,

as expressões consideradas relevantes nas falas dos participantes, por representarem o núcleo de sentido da comunicação. Posteriormente, os fragmentos discursivos que abordavam temáticas semelhantes foram agrupados, de modo a favorecer a identificação de regularidades e convergências nos discursos.

Por fim, para a interpretação dos resultados obtidos, adotou-se o paradigma interpretativista, o qual pressupõe o conhecimento aprofundado da literatura e a análise atenta do material empírico. Esse processo envolveu a reunião e sistematização dos dados coletados, seguidas de leituras e releituras minuciosas, com o objetivo de realizar uma apreciação rigorosa e criteriosa dos conteúdos, à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das respostas dos licenciandos, emergiram três categorias a posteriori que sintetizam as experiências e as percepções acerca da didática: 1) as percepções sobre a Didática, 2) as bagagens da formação inicial que contribuíram para a prática docente e 3) o professor que pretendo ser.

3.1 Caracterização dos Sujeitos

A aplicação do questionário permitiu identificar o semestre de cada licenciando participante da pesquisa, variando do 3º ao 14º semestre, conforme apresentado no (Quadro 1). Observa-se que três dos sujeitos estão no 8º semestre (L3, L7 e L8), indicando que já vivenciaram etapas significativas da formação, incluindo disciplinas específicas, disciplinas de práticas de ensino e estágios supervisionados. Esse dado sugere que esses licenciandos possuem uma base consolidada de experiências teóricas e práticas, o que pode influenciar suas percepções sobre a docência. Por outro lado, sujeitos em semestres iniciais, como L9 (3º semestre), ainda

estão em processo de construção dessas experiências, o que pode refletir em respostas mais teóricas ou generalizadas sobre a formação docente.

Quadro 1 – Semestres dos licenciandos em Ciências Biológicas da UEVA sujeitos da pesquisa.

Licenciandos	Semestre
L1	7º
L2	9º
L3	8º
L4	5º
L5	14º
L6	6º
L7	8º
L8	8º
L9	3º

Fonte: Elaborado pelos autores.

No que se refere à pergunta do questionário “Você fez a disciplina de Didática? Caso sim, em qual semestre?”, a totalidade dos licenciandos revelou não ter cursado a disciplina, uma vez que ela não consta na matriz curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Esse dado é particularmente preocupante, pois suscita questionamentos sobre a formação docente oferecida: como um curso destinado à formação de professores pode dispensar uma disciplina fundamental para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem? Quais serão, então, as referências teóricas e metodológicas que embasarão a prática pedagógica desses futuros docentes? Tal constatação evidencia uma lacuna significativa na formação inicial desses futuros docentes, considerando que a Didática se constitui como campo fundamental para a compreensão e a articulação dos processos de ensino e de aprendizagem.



3.2 As percepções dos licenciandos acerca da Didática

No que tange às percepções dos licenciandos acerca do conceito de Didática, observa-se uma ênfase predominante na dimensão técnica e instrumental, bem como nos aspectos relacionados aos saberes inerentes à prática pedagógica, conforme evidenciado nas respostas analisadas.

“É um conjunto de métodos e ferramentas que potencializam o processo de ensino” (L1).

“São formas que utilizadas facilitam o ensino” (L2).

“O ato de ensinar” (L4).

“Algo que envolve saber sobre educação de professores” (L5).

“Matéria eixo articulador que une os métodos com as técnicas de ensino para que ocorra uma maior efetivação do ensino e aprendizagem” (L7).

“Processos onde o professor consegue adaptar melhor suas maneiras de ministrar aula e facilitar o ensino e aprendizagem” (L8).

“Didática é a arte de ensinar. Por meio de métodos, técnicas, habilidades, conhecimentos” (L9).

Quando a Didática é reduzida a um conjunto de técnicas e métodos voltados exclusivamente ao ensino, corre-se o risco de fragmentar o processo educativo, desconsiderando sua articulação com a aprendizagem. Essa concepção evidencia paradoxos já amplamente debatidos, como as dicotomias transmissor-receptor e sujeito ativo-passivo, refletindo uma perspectiva tradicional e instrumental do ato de ensinar. Vale destacar que essa visão superficial e instrumental da Didática pode estar associada à ausência dessa disciplina na formação inicial desses futuros professores.

Nessa direção, Tardif (2010) ressalta que o ensino constitui uma prática complexa, permeada por múltiplos saberes e dimensões relacionais. Para o autor, “ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro” (Tardif, 2010, p. 222), evidenciando que a docência ultrapassa a mera aplicação de métodos e requer a compreensão do vínculo humano e social que se estabelece no processo educativo.

Desde a Didática Magna, de Comênio, a Didática tem se voltado para o estudo do ensino e das relações que o constituem. Com o avanço desse campo e o desenvolvimento dos conhecimentos em meio aos processos históricos, políticos, culturais e tecnológicos, torna-se imprescindível refletir sobre o ensino considerando os contextos em que ele ocorre e os resultados que produz, pois, como função social da ação docente, o ensino tem como finalidade promover a aprendizagem.

Convém mencionar, ainda, que Meirieu (2010, p. 24), em *Cartas a um jovem professor*, afirma que “ensinar é organizar o confronto com o conhecimento e fornecer ajuda para torná-lo seu”. Ao enunciar essa ideia, o autor estabelece uma relação intrínseca entre o ato de ensinar e o processo de aprender, destacando o papel mediador do professor na construção do conhecimento pelo estudante.

Nessa acepção, as respostas dos Licenciandos L3, L7 e L8 evidenciam uma compreensão da Didática que ultrapassa as necessidades de ensino, abrangendo também o processo de aprendizagem como objeto de estudo. Dessa forma, a Didática relaciona-se diretamente à função social do docente: ensinar com o propósito de promover a aprendizagem (Roldão, 2017). Assim, a Didática mostra-se intrinsecamente relacionada à aprendizagem, entendida como resultado da ação docente comprometida e reflexiva, mediada pela intencionalidade pedagógica. Essa perspectiva reafirma o papel do professor como sujeito ativo na construção de práticas que favoreçam a aprendizagem significativa, como expressam os excertos.

“Para Libânio é uma área do conhecimento que estuda os processos que levam a aprendizagem” (L3).

“Com as técnicas de ensino para que ocorra uma maior efetivação do ensino e aprendizagem” (L7).

“Ministrar aula e facilitar o ensino e aprendizagem” (L8).

Uma das concepções apresentadas pelo licenciando L6 revela uma compreensão do ensino que se aproxima à perspectiva sociocultural de Mizukami (1986), segundo a qual ser professor implica atuar como media-

dor, integrando o processo didático e desenvolvendo a relação pedagógica a partir das interações humanas, em busca de uma aprendizagem significativa e formativa. Essa visão também dialoga com a concepção freireana de educação, na medida em que, para Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, o papel docente é compreendido como uma prática social comprometida com a transformação do sujeito e da realidade em que ele está inserido, como exposto no trecho.

“É a forma de levar e conduzir os alunos à construção do conhecimento de forma a transformar socialmente o indivíduo, caráter formativo” (L6).

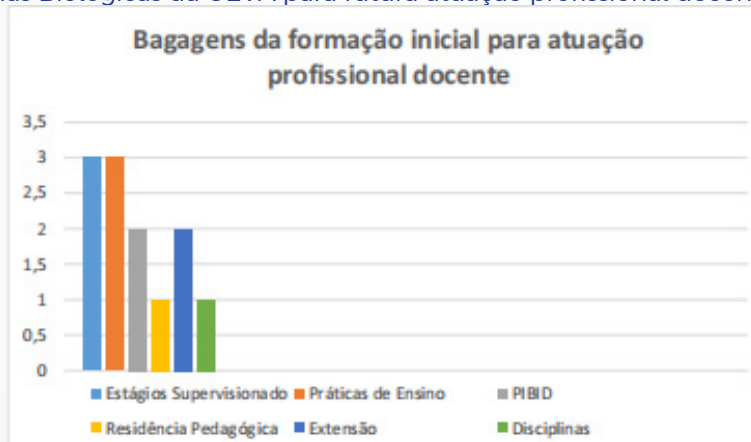
Desse modo, para integrar o processo de ensino e de aprendizagem em sua totalidade, é necessário compreendê-lo como uma prática que supera as visões tradicionais, centradas no professor, as perspectivas tecnicistas, focadas nos recursos, e as abordagens escolanovistas, voltadas exclusivamente ao aluno. Trata-se de reconhecer que o ensino e a aprendizagem se constituem em um movimento de interação entre os sujeitos e de construção compartilhada do conhecimento.

Nessa direção, a fala do participante L6 chama atenção para a necessidade de compreender a Didática como um campo centrado nos processos e em suas inter-relações, alinhando-se a uma abordagem socio-cultural (Mizukami, 1986). Essa perspectiva evidencia que a Didática não se restringe às práticas de ensino, mas também se ocupa da função social do professor, cuja atuação tem o potencial de transformar o indivíduo e, consequentemente, a sociedade. Portanto, é preciso reconhecer a importância de uma Didática que ultrapasse a dimensão técnica e se constitua como espaço de reflexão, mediação e emancipação no processo educativo.

3.3 As bagagens da formação inicial que contribuíram para a prática docente

No tocante a questão “Que bagagens adquiridas durante a sua formação inicial contribuíram para sua futura prática profissional?”, observa-se que os sujeitos destacam diferentes experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória acadêmica, com ênfase em experiências práticas, como estágios, as disciplinas de práticas de ensino, a participação em programas de iniciação à docência, atividades de extensão, o programa de residência pedagógica e as disciplinas pedagógicas, como ilustra o gráfico 1.

Gráfico 1 – As bagagens da formação inicial de licenciandos em Ciências Biológicas da UEVA para futura atuação profissional docente.



Fonte: Elaborado pelos autores.

As respostas indicam que os licenciandos reconhecem a formação prática como elemento central para a consolidação de competências pedagógicas. Entre os aspectos mais citados, destacam-se os estágios supervisionados e as disciplinas de práticas de ensino, por meio dos quais ocorre a integração entre conhecimentos teóricos e experiências práticas, permitindo a consolidação de saberes, habilidades e competências essenciais à docência. Essa percepção reforça a importância de uma formação integral, que articule conteúdos teóricos, práticas supervisionadas



e experiências extensionistas, de modo a preparar o futuro professor para enfrentar os desafios do contexto escolar real.

3.4 O professor que pretendo ser

Os resultados desta pesquisa evidenciam as percepções dos licenciandos acerca do exercício da docência, revelando como diferentes dimensões do fazer são concebidas e valorizadas na formação docente. Todo professor, de alguma forma, deixa marcas na vida de seus alunos. Essa é a própria essência do ato de ensinar. Nesse sentido, Freire (2016) destaca a existência de diferentes perfis de professores, cada um com modos singulares de se relacionar com o conhecimento e com o processo educativo.

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. (FREIRE, 2016, p. 64).

Com base no conjunto geral das respostas dos sujeitos acerca da questão “Que professor pretendo ser?”, identifica-se a recorrência de elementos que evidenciam diferentes dimensões do fazer docente. Entre eles, destacam-se: a necessidade de utilizar estratégias e métodos diversificados; a preocupação com a aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento de habilidades de ensino; a prática da reflexão docente; a valorização das habilidades sociais voltadas à transformação de suas histórias; o reconhecimento da importância de práticas pedagógicas mais humanas e do fortalecimento das relações interpessoais; a valorização de uma boa didática associada à oratória; a preocupação com a formação continuada; bem como o compromisso profissional, o amor e a disposição para ensinar, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Percepções dos licenciandos sobre que professor pretendo ser.

Tema	Unidade de Registro
Utilizar e aprimorar estratégias e métodos diversificados	L1: "Professor inovador, educacional e digital". L4: "Dinâmico que não se prende a uma só prática de ensino, que saiba ensinar de formas que o aluno vai compreender." L9: "que sempre esteja inovando e buscando novas habilidades e maneiras de compartilhar esses conhecimentos".
Preocupar-se com a aprendizagem	L4: "saiba ensinar de formas que o aluno vai compreender." L5: "O que contribui para que o aluno consiga alcançar suas metas". L8: "que facilite o processo de aprendizado".
Ter didática	L8: "quero ter uma didática boa, uma boa oratória, ser paciente, conseguir expor bem as minhas ideias".
Dominar habilidades de ensino	L2: "Um professor atencioso que passa o conteúdo bem". L4: "Que saiba ensinar de uma forma que o aluno vai compreender". L6: "aquele que faz o simples bem feito". L9: "sempre esteja inovando e buscando novas habilidades e maneiras de compartilhar esses conhecimentos".
A reflexão docente enquanto elemento da formação profissional	L3: "Quero ser aquele que consiga provocar reflexões"
Considerar as habilidades sociais	L3: "instigue além do currículo programático, mudanças para a vida"
Valorizar uma prática mais humana	L7: "sempre unindo uma prática mais humana sem separar o inteligível do sensível".
Ter amor e vontade de ensinar	L1: "Um professor atencioso". L7: "Um professor que trata os alunos com sensibilidade, carinho". L8: "Ser feliz com o que faz, ter prazer em ensinar".
Ser um profissional dedicado e em constante processo formativo	L8: "uma boa formação continuada, ser criativo, inspirador, amigo".

Fonte: Elaborado pelos autores.

Uma vertente fundamental do ato de ensinar reside na utilização e no aprimoramento de estratégias e métodos diversificados. Nessa perspectiva, três licenciandos L1, L4 e L9 destacaram que o pluralismo metodológico e a capacidade de inovar são elementos imprescindíveis para a construção de um fazer pedagógico significativo. Essa compreensão vai ao encontro do que afirma Libâneo (2013), ao considerar que o ensino requer a mobilização de diferentes métodos e procedimentos que

favoreçam a aprendizagem e atendam à heterogeneidade dos estudantes. Assim, o bom fazer pedagógico pressupõe reflexão, intencionalidade e abertura à diversidade, elementos essenciais para uma docência comprometida com a aprendizagem e com a formação integral dos alunos.

A análise das respostas dos licenciandos L4, L5 e L8 evidenciam a preocupação com as necessidades de aprendizagem dos alunos, indicando que, para esses sujeitos, à docência pressupõe a capacidade de facilitar, mediar e promover condições favoráveis ao processo de aprendizagem. Essa concepção reforça a função social da docência, que, conforme destaca Freire (1996), ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se concretiza no compromisso ético e político de possibilitar que o aluno construa seu próprio conhecimento. Nessa perspectiva, o ato de ensinar não se dissocia do ato de aprender, mas o integra em um processo dialógico e transformador.

Essa visão freireana releva que o ato de ensinar não se reduz à simples transferência de conhecimentos, mas constitui um ato ético e político, cujo propósito é possibilitar que o aluno construa criticamente o próprio saber (Freire, 1996). De modo semelhante, Tardif (2010) reforça que o professor mobiliza múltiplos saberes em sua prática, articulando-os às demandas concretas dos estudantes e ao contexto social em que atua. Assim, o ensinar para que o outro aprenda expressa a essência e o compromisso social da docência.

A preocupação em possuir uma boa didática associada à capacidade de uma comunicação clara e eficaz é evidenciada pelo licenciando L8, que demonstra preocupação em saber se expressar. Essa concepção de “ter didática” aproxima-se da dimensão técnica do ato de ensinar, conforme explicitado por Candau (1988) e Farias et al. (2011).

Para Candau e Koff (2015) e Farias et al. (2011), a dimensão técnica do trabalho docente refere-se aos aspectos instrumentais e metodológicos, englobando o conjunto de saberes, competências e habilidades necessários ao planejamento, à organização e à condução eficaz do processo de ensino. Trata-se do saber-fazer pedagógico, centrado na apli-

cação de métodos, técnicas e recursos que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Essa preocupação com o domínio de habilidades e técnicas de ensino manifesta-se nas respostas dos licenciandos: L2 enfatiza a transmissão adequada do conteúdo; L9 evidencia o interesse em desenvolver novas competências para compartilhar conhecimento; L4 destaca a necessidade de saber ensinar; e L6 ressalta a importância de realizar as tarefas da docência de forma competente, ainda que simples.

Ademais, observa-se que os licenciandos L1, L7 e L8 atribuem relevância à dimensão interpessoal, concebendo as relações humanas e afetivas estabelecidas entre docentes e discentes como elementos estruturantes do processo educativo. Em suas respostas, manifestam a intenção de atuar com carinho, atenção e prazer em ensinar, demonstrando a importância de encontrar satisfação pessoal na prática docente. Tais relações fundamentam-se não apenas nas competências inerentes à atividade docente, mas também na afetividade, compreendida como componente essencial da mediação pedagógica e do processo de ensino e de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste estudo nem sempre resultam em conclusões práticas imediatas, uma vez que indicam a necessidade de romper com o evidente e questionar o já instituído. No que se refere às percepções dos licenciandos acerca do conceito de Didática, observa-se uma ênfase predominante em sua dimensão técnica e instrumental. Essa compreensão pode estar relacionada à ausência da disciplina de Didática na formação inicial desses futuros professores, o que revela uma lacuna preocupante na estrutura curricular do curso. Desse modo, um processo formativo fragilizado tende a perpetuar concepções tradicionais de ensino, em que a crítica e a reflexão assumem um papel secundário.

Por outro lado, emergem compreensões mais amplas de Didática, que ultrapassam os limites das técnicas e dos métodos de ensino, incorporando a aprendizagem como objeto central de reflexão e estudo.

Nessa perspectiva, a Didática se relaciona diretamente à função social do docente: ensinar com o propósito de promover aprendizagens significativas. Ademais, evidencia-se também uma concepção de Didática vinculada à ideia de emancipação, concebendo o ensino como prática mediadora e transformadora da realidade social.

No que diz respeito às experiências formativas consideradas mais relevantes para a futura atuação profissional, os licenciandos destacam diferentes vivências, com ênfase nas atividades práticas, tais como os estágios, as disciplinas de práticas de ensino, os programas de iniciação à docência, as atividades de extensão, o programa de residência pedagógica e as disciplinas pedagógicas. Tais experiências são percebidas como fundamentais para preparar o futuro professor a enfrentar os desafios concretos do contexto escolar.

A reflexão sobre a noção de bom professor emergiu como um elemento articulador para pensar o papel da Didática, sustentada pela crença de que ensinar bem constitui o núcleo essencial da docência. Assim, as respostas dos licenciandos sobre o professor que desejam ser, observa-se a recorrência de dimensões que expressam um fazer docente comprometido com a qualidade do ensino. Entre elas, destacam-se: o uso de estratégias e métodos diversificados; a preocupação com a aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e relacionais; a valorização da didática associada à oratória; o investimento na formação continuada; e, sobretudo, o compromisso ético, o amor e a disposição para ensinar. Portanto, o ensino constitui uma prática complexa, permeada por múltiplos saberes e dimensões relacionais. E é nessa direção que este estudo reconhece que a Didática, mais do que um campo do saber, é um convite permanente a repensar o sentido do ensinar e do aprender.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.



CANDAU, V. M. A Didática e a Formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (org.). **A Didática em Questão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 12-22.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. A Didática hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, jun. 2015.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educ. Real.**, v.40, n.2, p.629-650, 2015.

MEIRIEU, P. **Cartas a un joven profesor**. Editorial GRAÓ: Barcelona, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROLDÃO, M. C. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.166, p.1134-1149 out./dez. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.