



Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos.

Fundamentos da Educação (Vol. 4)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Alexandre Medeiros de Araújo

ISBN: 978-65-5222-061-5





Fundamentos da Educação (Vol. 4)

Paula Almeida de Castro
Alexandre Medeiros de Araújo
Organização





Fundamentos da Educação (Vol. 4)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

F981 Fundamentos da Educação/ Organizadoras, Paula Almeida de Castro, Alexandre Medeiros de Araújo – Campina Grande: Realize eventos, 2026.

344 p. : il. (v.4)

E-book.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.000

ISBN 978-65-5222-061-5

1. Educação. 2. Filosofia da educação 3. Prática docente.
4. Psicologia escolar. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III.
Araújo, Alexandre de Medeiros.

21. ed. CDD 370.1

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

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

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

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



COMISSÃO CIENTÍFICA

ALEXANDRE MEDEIROS DE ARAÚJO
ALINE PEIXOTO VILAÇA DIAS
ANA MARIA SOTERO PEREIRA
BRUNA CARVALHO
GERALDO FREIRE DE LIMA
JOÃO FRANCISCO DE OLIVEIRA SIMÕES
JOSÉ CLEYTON NEVES LOPES
JOSÉ GLLAUCO SMITH AVELINO DE LIMA
JUCIARA CONCEIÇÃO DE FREITAS
MARCIA MARIA AVELINO DANTAS
MARÍLIA MAIA SARAIVA
MIKELLY GOMES DA SILVA
NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
ROSE ANNE CATÃO CÓRDULA OURIQUES DIAS
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA



PREFÁCIO

Este E-book apresenta os artigos enviados ao Grupo Temático (GT-04) Fundamentos da Educação, do XI Congresso Nacional de Educação (CONEDU), ocorrido nos dias 3, 4 e 5 de outubro de 2025, em Recife- PE. Investigar acerca dos “fundamentos”, seja do que quer que for, nos remete diretamente à noção de “crítica” apresentada por Kant, e que diz respeito às suas “condições de possibilidade”. Contudo, no que se refere à educação, temos diante de nós um fenômeno eminentemente antropológico-cultural, portanto, empírico. Isso significa dizer que o ponto de partida de uma investigação voltada aos seus fundamentos, ainda que seja crítico, não poderá ser a partir de um sujeito puro, a priori ou mesmo transcendental. Kant tinha isso claro quando separou a moralidade, que tem uma parte pura e outra empírica, da filosofia transcendental exatamente por ela remeter-se a sentimentos de prazer e desprazer. A moralidade, para o filósofo do criticismo pressupõe uma antropologia, como parte fundamental.

Como bom estudioso da natureza humana, a proposta de Kant para os educadores da juventude, e portanto, sua reflexão acerca dos fundamentos da educação, consistia em propor um método capaz de conduzir a juventude do seu estado de natureza até a moralidade, seguindo as etapas da disciplina, civilização e cultura.

Na modernidade, de um modo geral, muitos autores, na crença de que a proposta de um método, ou de uma teoria, seria capaz de fornecer os fundamentos seguros para uma educação emancipadora, acabaram por deixar de lado uma questão crucial: as diferenças. Na medida em que os métodos e as teorias, ao basear-se em conceitos, partem de uma compreensão que uniformiza e a apaga as diferenças, poderíamos nos perguntar, agora, como encontrar fundamentos seguros para uma



educação cujos sujeitos trazem consigo diferentes experiências e são atravessados por diversos tipos de saberes e vivências?

Com efeito, elucidar os problemas subjacentes aos fundamentos da educação foi, e continuará sendo, uma tarefa que exige mais do educador crítico, na medida em que, nem as verdades dogmáticas de outrora, nem as teorias científicas da modernidade com seus métodos deram conta de explicar integralmente esse “enigma” que é o ser humano, bem como o fazer educativo.

Refletir sobre os Fundamentos da Educação é uma exigência, e ao mesmo tempo uma tarefa, que a prática educativa impõe ao educador crítico, uma vez que ele se depara com questões desafiadoras do cotidiano educacional, com as diferenças as quais escapam, muitas vezes, às determinações e previsões teóricas e às especulações filosóficas.

É nesse sentido que informamos ao leitor que ele encontrará nos artigos a seguir, ricas contribuições oriundas dos mais diferentes campos do saber que, de maneira crítica, se entrecruzam de modo interdisciplinar e transdisciplinar em função de um fim: o de elucidar os diversos aspectos teórico-conceituais e metodológicos, subjacentes à prática educativa.

Acreditamos ser inteiramente valiosa a contribuição que o(a)s autor(a)s apresentam neste E-book com suas pesquisas, na medida em que nos instigam a repensar nossas práticas, rever nossas teorias e, sobretudo, ao lançar uma luz sobre os Fundamentos da Educação, nos ajudam a pensar em como podemos exercitar melhores práticas educativas, ou seja, práticas educativas transformadoras de sujeitos críticos, autônomos éticos e criativos.

Boa leitura a todos!



SUMÁRIO

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.001

PSICOLOGIA AMBIENTAL E A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO 10

Louis Gustave José Nunes Hissette

Stefânio Ramalho do Amaral

Sílvia Fernanda de Medeiros Maciel

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.002

CUIDAR DE QUEM EDUCA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO MULTIPROFISSIONAL EM AMBIENTES EDUCACIONAIS 32

Louis Gustave José Nunes Hissette

Stefânio Ramalho do Amaral

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.003

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO LÓCUS ESCOLAR BRASILEIRO E A FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA DO COLETIVO DE AUTORES . 52

Rogério Paes de Oliveira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.004

A EFICÁCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL 76

Claudinero Reis de Lima

Adriel Ruano da Silva Paz

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.005

A MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÃO TEÓRICA E FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA EM ARTIGOS E ESTUDOS ACADÊMICOS 87

Rodrigo Wantuir Alves de Araújo



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.006**CONCEITOS FUNDAMENTAIS À UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL
DESDE SIMÓN RODRÍGUEZ 102***Brennan Cavalcanti Maciel Modesto***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.007****HANNAH ARENDT E A CRISE NA EDUCAÇÃO: A LEITURA
FILOSÓFICA EM SALA DE AULA COMO PROCESSO TERAPÊUTICO
DE ENFRENTAMENTO 123***Josimar de S. Rodrigues Junior***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.008****ENSINO E PRÁTICA DOCENTE: AVALIAÇÕES EXTERNAS DO CAED,
PLANEJAMENTO, RESULTADOS QUALITATIVOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO SEGMENTO II DO ENSINO FUNDAMENTAL 149***Thayze Bezerra Santos***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.009****COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: ENTRE O CONCEITO E A
PRÁTICA 165***Josineide Teotonia***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.010****UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA 190***Gabriela Massarra Santos Heine***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.011****REVISITANDO A PSICOLOGIA POSITIVA NA EDUCAÇÃO - UMA
JORNADA DE REVISÃO NARRATIVA 208***Luiz Henrique Borges de Azevedo Silva**Patrick Letouze***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.012****PAULO FREIRE E C.S. LEWIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA
PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E DE A ABOLIÇÃO DO HOMEM 226***Joserlândio da Costa Silva*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.013**CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO: EIXOS NORTEADORES PARA UMA
PEDAGOGIA DO POSSÍVEL 251***Sarah Rodrigues Damiani**Stela Maris Sanmartin***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.014****ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: DEBATES E
CONTROVÉRSIAS 272***Andréia Martins***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.015****NOVO ENSINO MÉDIO E A (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA
REDE ESTADUAL DA PARÁIBA: NOVAS POSSIBILIDADES PARA O
ENSINO DE SOCIOLOGIA 297***Maria Alcilene Vitória Batista Aires**Aracele Barbosa Gomes***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.016****A ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO COMO MEDIADORA
ONTO-REFLEXIVA DA FORMAÇÃO HUMANA 317***José Adersino Alves de Moura**Neuton Alves de Araújo*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.001

PSICOLOGIA AMBIENTAL E A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Louis Gustave José Nunes Hissette¹Stefânio Ramalho do Amaral²Sílvia Fernanda de Medeiros Maciel³

RESUMO

Este trabalho discute o ensino da Psicologia Ambiental em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras na graduação em psicologia, buscando fomentar o debate sobre a necessidade da implementação do ensino da Psicologia Ambiental na graduação em psicologia em IES brasileiras, baseando-se nas diretrizes curriculares nacionais do curso de psicologia, pois a psicologia ambiental se insere na avaliação de fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental, afetiva, perceptiva, comunicacional, cultural e social. É dever do ensino em psicologia ofertar compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos, sociais, culturais, históricos, políticos, econômicos e ambientais. Além disso, a psicologia precisa ser uma formação presencial generalista multidisciplinar e interdisciplinar com

1 Psicólogo pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), lgjnh7@hotmail.com

2 Doutor em Psicologia Cognitiva e Psicólogo pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), amara1941@gmail.com

3 Docente do Departamento de Psicologia (UFPE) e Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

base na diversidade teórico-metodológica e na pluralidade de seus campos de atuação. Importante salientar que a psicologia ambiental não é uma abordagem psicológica. Enquanto método deste trabalho, foram analisados os Projetos Político-Pedagógicos de cursos de psicologia de IES brasileiras, especificamente nas que haja algum docente ou curso de pós-graduação relacionadas à psicologia ambiental. Foram analisadas as ementas dos componentes curriculares e, quando disponíveis, seus conteúdos programáticos. Com os resultados, observamos o ensino da psicologia ambiental em quatro graduações em psicologia e quatro pós-graduações. ainda que tímidos, os dados deste estudo sugerem a inserção da Psicologia Ambiental nos cursos de graduação e pós-graduação em psicologia no Brasil. Todas as regiões do Brasil possuem ao menos uma universidade que possua algum grupo de pesquisa ou instituição que foca no tema, mas majoritariamente se concentram nas regiões Nordeste e Sul.

Palavras-chave: Psicologia Ambiental, Fundamentos da educação, Ensino Superior, Psicologia.

INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo mapear a inserção da Psicologia Ambiental em Instituições de Ensino Superior brasileiras no currículo dos cursos de bacharelado em psicologia. O ponto de partida consistiu no interesse do primeiro autor pela compreensão de fenômenos do ambiente pela ótica da psicologia que surgiram no começo da pandemia da COVID-19, quando comecei a me perguntar como o ambiente poderia influenciar em aspectos psíquicos. Isto coincide com a oferta da disciplina *Psicologia Ambiental e Isolamento Social*, pelas docentes Silvia Maciel e Umbelina Leite, na qual tive meu primeiro contato com a área da Psicologia Ambiental. Posteriormente, participei de dois grupos de estudo na área da Psicologia ambiental: o primeiro ofertado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e o segundo ofertado pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). No mesmo período, realizei meus relatórios de estágio básico de observação e de estágio de planejamento de intervenção focados na área de psicologia ambiental, especificamente, o primeiro, no campo hospitalar e o segundo, no campo escolar. Como, infelizmente, por motivos pessoais, não pude finalizar a disciplina psicologia ambiental durante o período de isolamento social, comecei a trilhar meu caminho na psicologia ambiental em outros lugares, tendo em vista que a UFPE não oferta a disciplina nessa área, para além desta ofertada em formato extraordinário. Desta forma, o presente projeto de pesquisa tem como objetivo fazer um estudo acerca do contexto da Psicologia Ambiental no Brasil e possibilitar a implementação em instituições de ensino superior de psicologia, principalmente a Universidade Federal de Pernambuco,

Este projeto de pesquisa tem como principal relevância fomentar um debate acerca da necessidade da implementação da Psicologia ambiental no curso de bacharelado de psicologia em instituições de ensino superior do Brasil, baseando-se nas diretrizes curriculares nacionais do curso de psicologia, tendo em vista que a psicologia ambiental se insere na avaliação de fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamen-

tal, afetiva, perceptiva, comunicacional, cultural e social. Ainda de acordo com as próprias diretrizes curriculares nacionais dos cursos de psicologia no Brasil, é dever do ensino em psicologia ofertar “compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos, sociais, culturais, históricos, políticos, econômicos e ambientais” (Brasil, 2018, Art. 4º, inciso III). Além disso, a psicologia precisa ser uma formação presencial generalista multi e interdisciplinar com base na diversidade teórico-metodológica e na pluralidade de seus campos de atuação.

É importante salientar que a psicologia ambiental não é uma abordagem psicológica. Trata-se de um campo de estudo da Psicologia que permeia as mais diversas áreas, tendo importância na formação dos Estudantes independentemente de qual caminho decidiram trilhar. A psicologia ambiental é o campo de estudo da inter-relação da pessoa com o ambiente na qual parte do pressuposto de que tanto a pessoa influencia o ambiente quanto vice-versa.

O presente trabalho está dividido em cinco seções, a saber: introdução, referencial teórico, objetivos, metodologia e discussão.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A Psicologia Ambiental (PA) é definida como área ou campo de conhecimento científico (Sommer, 2000 *apud* Cavalcanti; Elali, 2021; Sime, 1999 *apud* Cavalcanti; Elali, 2021; Stockols, 1995 *apud* Cavalcanti; Elali, 2021; Pol, 1993 *apud* Cavalcanti; Elali, 2021), de surgimento recente, “pouco familiar” (Moser, 2018) e que ainda está “engatinhando” (Günther; Pinheiro; Guzzo, 2019). Tem como objeto de estudo a inter-relação pessoa-ambiente, compreendendo que o ambiente influencia no sujeito, e vice-versa, e não considera que existam problemas ambientais, e sim problemas humano-ambientais, tendo em vista que estes decorrem da interação entre pessoa e ambiente (Pinheiro, 1997). A PA estuda as rela-

ções tanto no ambiente construído, quanto o ambiente natural (Moser, 1998, p. 122), sendo importante salientar que:

Essa inter-relação é dinâmica, tanto nos ambientes naturais quanto nos construídos. Ela é dinâmica porque os indivíduos agem sobre o ambiente (por exemplo, construindo-o), mas esse ambiente, por seu turno, modifica e influencia as condutas humanas. Logo, não estamos estudando nem o indivíduo *per se*, nem o ambiente *per se*.

Alguns dos conceitos estudados por esse campo são *affordance*, ambientes restauradores, apego ao lugar, apropriação, mobilidade e espaço pessoal. Expansões sobre estes e outros conceitos da psicologia ambiental podem ser encontradas em Cavalcante e Elali (2011, 2021), no qual consta três tópicos sobre temas da PA: ii) temas amplos e não exclusivos; ii) temas menos conhecidos e iii) temas que tem origem na PA.

A PA é uma área que possui “raízes internas e externas à psicologia”, interdisciplinar e transdisciplinar, que se relacionam com as ciências biológica e bioecológicas, a geografia humana, a antropologia, a sociologia urbana, a arquitetura e urbanismo (Melo, 1991; Pinheiro, 1997; Elali; Peluso, 2011) e interdisciplinar, ao agregar conhecimentos da psicologia cognitiva, neuropsicologia (Villarouco *et al.* 2021) e psicologia social (Pinheiro, 1997).

O surgimento da Psicologia Ambiental (PA) nos países anglo-saxônicos é datado no início do século XX. De 1900 a 1970, categorizado da seguinte forma: de “1900 a 1950: os precursores (Brunswick, Tolman, Lewin)”; “1950 a 1960: os discípulos de Lewin (Barker, Wright e a psicologia ecológica); “1960 a 1970: os primeiros desenvolvimentos”; e “a partir de 1970: verdadeiro nascimento da psicologia ambiental” (Moser, 2018, p.15-16).

No Brasil, a PA surge, também, a partir da década de 1970, mas de forma mais incipiente, com a tradução de obras que deram início ao campo, iniciando nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras em forma de grupos de estudo ou laboratório de pesquisa nos anos de 1990 (Cavalcante; Elali, 2011). Nesta época (Cavalcante; Elali, 2011, p. 15):

Dificuldades como o ainda precário conhecimento da abordagem, o isolamento temático, metodológico e geográfico dos pesquisadores e a dificuldade de bibliografia em português foram compartilhadas por pesquisadores da área reunidos por ocasião do 1º Encontro Brasileiro de Psicologia Ambiental, realizado em São Paulo em outubro de 1999, estimulando os professores Hartmut Günther e José Pinheiro a proporem a formação de um grupo de trabalho de Psicologia Ambiental no contexto da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (GT- Psi-Ambiental/ANPEPP), e que atua desde 2000.

Ademais, Pinheiro (2001) esboçou “Proposta de cronologia da Psicologia Ambiental no Brasil”, exposta no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Proposta de cronologia da Psicologia Ambiental no Brasil

Momentos e suas características
1º- traduções e cursos isolados (1970 a ~1985)
- Sommer: Espaço Pessoal (1973/ 1969) - Hall: A Dimensão Oculta (1977/ 1966) - Lee: Psicologia e Meio Ambiente (1977/ 1976) - Heimstra & McFarling: Psicologia Ambiental (1978/ 1974) - Sommer: Conscientização do Design (1979/ 1972) e ainda: Tuan (1980/1974, 1983/1977) e Lynch (1982/1960); - Cursos de Psicologia Ambiental, de curta duração (tipicamente de extensão, geralmente ministrados por psicólogos, para arquitetos)
2º - autores nacionais, isolados ou “intra-clusters” (~1981 a ~1993)
- Almeida (Ciência & Cultura, 1981): Psicologia Ambiental (7 refs); - Melo (Psicologia-USP, 1991): Psicologia Ambiental, uma nova abordagem da Psicologia (79 refs); - Campos de Carvalho (Psicologia: teoria e pesquisa, 1993): Psicologia Ambiental, algumas considerações (44 refs).

Fonte: Pinheiro (2001)

Contudo, não foram encontrados novos dados atualizados sobre o histórico da PA no país.

Partindo então para a caracterização do GT50 - Psicologia Ambiental da ANPEPP, segundo o site do grupo na página da ANPEPP, tem como objetivo em 2022:

[...] por meio da congregação e empenho de seus membros, trabalhar em prol da construção e estruturação da área no

panorama da **pós-graduação** brasileira, servindo-se do encontro para discutir os trabalhos elaborados em parceria em torno da proposta apresentada pela ANPEPP para 2022 e programar futuras ações que garantam os objetivos e a manutenção da disposição e intenções de seus membros.

Nosso Objetivo Geral se insere num contexto de continuidade à atuação do GT-PA, coerente com a proposta original desde a sua criação em 2000. Nesse sentido, o GT-PA tem se dedicado ao fortalecimento e à ampliação da área no Brasil, por meio de diferentes frentes, tais como publicações conjuntas, participação em eventos e bancas de defesas e de concursos públicos, organização de eventos, entre outros, que integrem os profissionais com essa expertise, tanto brasileiros como estrangeiros. Além de colaborar para marcar a presença da PA no panorama nacional e internacional, o grupo continua atento à superação de carências detectadas. Nessa linha, o GT propõe-se a desenvolver e a ampliar o entendimento de diversos conceitos relativos ao fazer da Psicologia Ambiental, à pertinência da autoria coletiva e à formação de redes de produção acadêmica com o ativo envolvimento entre a graduação e a pós-graduação (grifo nosso).

Segundo Cavalcante e Elali (2011), decorrente de possíveis fatores como o trabalho do GT-50 da ANPEPP, iniciativa individual de algum pesquisador ou da “nucleação propiciada pela formação pós-graduanda nessa área”, a PA está presente no Projeto Político Pedagógico de cursos brasileiros, como psicologia, arquitetura e urbanismo, geografia, engenharia ambiental, dentre outros (Cavalcante; Elali, 2011, p.16). Devido ao caráter multi e interdisciplinar desta área, os grupos de pesquisa são constituídos por participantes dos mais diversos níveis de formação e cursos. Entre os grupos mais conhecidos, estão os atuantes na Universidade de Brasília, Universidade de Fortaleza, Universidade de São Paulo (USP-SP e USP-Ribeirão Preto), Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Santa Catarina (*ibid.*).

Contudo, para a presente pesquisa, não foram encontrados dados empíricos acerca desses cursos como: i) quantidade de IES; ii) quantidade de disciplinas na graduação — detalhamento por curso, especificamente, a psicologia; iii) quantidade de disciplinas na pós-graduação; iv) caso haja,

quais são essas disciplinas; v) a ementa; e, por fim, vi) dados afins que detalham mais como a PA está inserida no ensino superior brasileiro.

Outro ponto importante para a presente discussão, é que, de certa forma, os objetivos do GT 50 - Psicologia Ambiental/ANPEPP evidenciam um direcionamento maior para a inserção da PA na pós-graduação e que, da graduação, conta apenas com seu envolvimento na área. É importante ampliar esse objetivo, visando incluir e consolidar a PA igualmente na graduação.

O ponto que se busca salientar neste projeto é que a PA já é uma área recente, como afirmado anteriormente, mas, mais ainda, é incipiente em estudos **sobre** a área. Ou seja, como a PA vem crescendo no Brasil? De que forma? E, mais ainda, majoritariamente voltado para a pós-graduação. Apenas uma pesquisa foi encontrada nesse sentido, intitulada “O lugar e o papel da psicologia ambiental no estudo das questões humano-ambientais, segundo grupos de pesquisa brasileiros” (Pinheiro, 2005). Importante ressaltar que não está sendo afirmado que não há outras pesquisas nesse âmbito, mas que, durante a revisão de literatura para este projeto, esta foi a única encontrada, o que pode ser um indicativo de evidência da ausência e da dificuldade de acesso a esses materiais.

Nesta pesquisa (Pinheiro, 2005), buscou-se “o que fazem os grupos de pesquisa de todas as áreas do Brasil em termos de Psicologia Ambiental”. Porém, neste material, o autor não traz os dados completos, exceto sob requisição direta. O dado mais relevante abordado no trabalho é que 64% dos grupos que se autoidentificam como de psicologia ambiental são de psicologia; 18% a área de Arquitetura e Urbanismo, e Planejamento Urbano; e os demais das áreas de Educação, Sociologia e Engenharia e Recursos Florestais. O autor já afirmava que “a incorporação da psicologia ambiental pelos grupos de pesquisa encontrados é bastante superficial” (Pinheiro, 2005, p.106).

Neste mesmo trabalho, para além da pesquisa, o autor traz alguns pontos importantes **sobre** a Psicologia Ambiental no Brasil. O primeiro ponto é que há uma recepção positiva por turmas de graduação em psi-

cologia em relação a PA; — fato este que pude observar, também, durante minha breve trajetória acadêmica ao longo dos últimos dois anos, ao compartilhar com discentes e docentes o que obtive de conhecimento sobre a PA. O segundo ponto importante que Pinheiro traz a seguinte colocação (Borges-Andrade, 2001, p. 166 *apud* Pinheiro, 2005, p.104-105):

Não é só o aluno de graduação que tem essa perspectiva. Em um levantamento realizado pela CAPES (órgão do Ministério da Educação), entre pesquisadores da área de psicologia, procurou-se conhecer as lacunas de formação pós-graduada. Os pesquisadores consultados apontaram a Psicologia Ambiental como a terceira lacuna mais importante, e algumas das justificativas apresentadas foram: “importância da área para a sociedade ou para determinada região”, “inexistência ou insuficiência de programas”, “importância da área por sua natureza interdisciplinar”, “importância em outros países”, “existe demanda de profissionais qualificados na área”, e “é área carente de integração com nossa realidade sociocultural”

Este fato evidencia pontos negativos e positivos, a saber i) pesquisas mais empíricas, sobre a PA, são voltadas para a pós-graduação; ii) os dados sobre a PA na graduação partem do método de observação naturalística realizado por pesquisadores imerso na área, que, para além de outras desvantagens que esse método oferece, pode estar sendo interferido pelo viés do observador; iii) evidencia que não foram encontrados dados “concretos” sobre a PA na graduação; por outro lado, em relação aos aspectos positivos, é possível citar que há uma boa recepção por parte de alunos tanto na graduação quanto na pós-graduação sobre a PA, que, para além de uma opinião pessoal, está baseada em lacunas na formação, evidenciando, mais uma vez, o objetivo deste trabalho; e que esses acontecimentos foram constatados em momentos temporais distintos.

2 OBJETIVOS

Este estudo teve como objetivo mapear a inserção da Psicologia Ambiental em Instituições de Ensino Superior brasileiras na graduação dos cursos de psicologia. Especificamente, teve como objetivos:

- a. Identificar membros do GT 50 - Psicologia Ambiental (PA) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e as Instituições de Ensino Superior da qual fazem parte;
- b. Analisar o PPP da graduação de Psicologia das instituições encontradas no objetivo anterior e verificar a implementação – ou não – da Psicologia Ambiental como disciplina;
- c. Mapear a inserção da Psicologia Ambiental em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em psicologia em Instituições de Ensino Superior brasileiras;
- d. Discutir sobre a importância e relevância da Psicologia Ambiental na formação em psicologia no Brasil.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório, visando mapear a inserção da psicologia ambiental na graduação em psicologia em universidades brasileiras públicas e privadas. Inicialmente, pensou-se como procedimento de coleta: analisar todos os Perfis Político Pedagógicos (PPP) dos cursos de graduação em psicologia do Brasil, porém, esse método não se mostra viável a este projeto de pesquisa, tendo em vista o elevado número amostral de cursos de graduação em psicologia no Brasil, 627 Instituições de Ensino Superior (IEs) ofertantes do curso de psicologia em consulta realizada em 2018 (Rocha; Cavalcanti, s/d.). O Quadro 2 sintetiza aspectos metodologicamente considerados para a construção dos dados da prática de pesquisa, vantagens, desvantagens, limitações e viabilidade para o trabalho.

Quadro 2 - Métodos para construção de dados para esta pesquisa

	MÉTODO: ANÁLISE DA PSICOLOGIA AMBIENTAL NA GRADUAÇÃO A PARTIR DE:				
	Levantamento de dados de todas as IES de psicologia do Brasil a partir do PPP	Levantamento de dados a partir de uma revisão de literatura (Pinheiro)	Levantamento de dados a partir de grupos de pesquisa do Diretório de Grupos de Pesquisa	Levantamento de dados a partir do GT- 50 da ANPEPP, para saber quem são os educadores	Levantamento de dados do aparecimento de disciplina de psicologia ambiental nas pós-graduações de IES
VANTAGEM	Levantamento de dados de todas as IE's brasileiras acerca da psicologia ambiental na graduação	Interlocuções e comparações com outras pesquisas já realizadas; atualização de dados	Possibilita realizar recorte para apenas IE's que já possuam indicativo de trabalho com Psicologia Ambiental	Possibilita realizar recorte para apenas IE's que possuam indicativo de trabalho com Psicologia Ambiental	Possibilita realizar recorte para apenas IE's que já possuam indicativo de trabalho com Psicologia Ambiental
DESVANTAGEM	Amostra delimitada para o perfil de graduação em psicologia	Dificuldade de acesso às produções sobre o tema	Amostra delimitada e que não abarca a situação da PA no Brasil inteiro	Amostradelimitada e que não abarcam a situação da PA no Brasil inteiro	Amostra delimitada e que não abarcam a situação da PA no Brasil inteiro
LIMITAÇÃO	Dados podem estar desatualizados; Site(s) pode(m) estar fora do ar ou com problemas técnicos; não abarca a situação da PA nos demais cursos	Podem haver outras pesquisas nessa área que não foram encontradas na revisão de literatura deste projeto	Dados podem estar desatualizados; pode haver amostras que não estão incluídos nos critérios de inclusão para a busca e, por isso, não serão incluídos na análise	Dados podem estar desatualizados; pode haver amostras que não estão incluídos nos critérios de inclusão para a busca e, por isso, não serão incluídos na análise	Dados podem estar desatualizados; pode haver amostras que não estão incluídos nos critérios de inclusão para a busca e, por isso, não serão incluídos na análise

	MÉTODO: ANÁLISE DA PSICOLOGIA AMBIENTAL NA GRADUAÇÃO A PARTIR DE:				
	Levantamen to de dados de todas as IES de psicologia do Brasil a partir do PPP	Levantamen to de dados a partir de uma revisão de literatura (Pinheiro)	Levantamen to de dados a partir de grupos de pesquisa do Diretório de Grupos de Pesquisa	Levanta- mento o de dados a par- tir do GT- 50 da ANPEPP, para saber quem são os educadores	Levantamen to de dados do apareci- mento de disciplina de psicologia ambiental nas pós- gra- duações de IES
(IN)VIABI LIDADE DO MÉTODO PARA PRÁ- TICA DE PESQUISA	Elevado número amostral inviabilizando a obtenção e análise dedados no período de prática de pesquisa	Viável, pois é possível entrar em contato com o autor e/ou editora para tentativa de obtenção das publicações	Viável, pois delimita um número amostral menor exe- quível com a prática de pesquisa	Viável, pois delimita um número amostral menor exe- quível com a prática de pesquisa	Viável, pois delimita um número amostral menor exe- quível com a prática de pesquisa

Fonte: o autor (2022)

Para isso, a construção dos dados será executada da seguinte forma:

- a. LEVANTAMENTO DE DADOS A PARTIR DO GT 50 DA ANPEPP PARA SABER QUEM SÃO OS EDUCADORES
 - a. verificar os integrantes do GT-50 (Psicologia Ambiental) da ANPEPP
 - b. verificar o vínculo institucional dos integrantes do GT-50 (Psicologia Ambiental) da ANPEPP
 - c. verificar o nível de formação de cada um destes integrantes
 - d. verificar, como critérios de inclusão, se possuem formação em psicologia
 - e. verificar se na instituição à qual se afiliam há o curso de graduação em psicologia
- b. LEVANTAMENTO DE DADOS DO APARECIMENTO DE DISCIPLINA DE PSICOLOGIA AMBIENTAL NAS PÓS-GRADUAÇÕES DE IES

- i. verificar se há disciplinas em cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil focadas em psicologia ambiental
 - ii. verificar em quais instituições de ensino superior estão ligadas
 - iii. verificar se nestas instituições de ensino superior possuem graduação em psicologia
- c. LEVANTAMENTO DE DADOS A PARTIR DE GRUPOS DE PESQUISA DO DO DIRETÓRIO DE GRUPOS DE PESQUISA
- iv. verificar grupos de pesquisa, através do Diretório de Grupo de Pesquisas (DGP) do CNPq, que foquem em psicologia ambiental;
 - v. verificar o vínculo institucional dos participantes destes grupos de pesquisa
 - vi. verificar o nível de formação de cada um destes integrantes;
 - vii. verificar, como critérios de inclusão, se possuem formação em psicologia;
 - viii. verificar se na instituição à qual se afiliam há o curso de graduação em psicologia;
- i. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Partindo destes recortes, GT-50/ANPEPP, DGP e pós-graduações *stricto sensu*, será feita a análise do PPP do curso de graduação em psicologia destas instituições, para averiguar, se há na graduação, o componente curricular de psicologia ambiental. Caso seja ofertada, será verificada se é ofertada como obrigatória, eletiva ou optativa.

5 RESULTADOS E ANÁLISES

De acordo com os dados coletados em 27 de janeiro de 2024 no site do GT 50 da ANPEPP, participam 27 pesquisadores e pesquisadoras, incluindo coordenador e vice-coordenador. Abaixo segue o quadro síntese com integrantes, formação (graduação, mestrado, doutorado e livre

docência, quando for o caso) e vínculo institucional em 2024, conforme obtido no currículo Lattes de cada pesquisador e pesquisadora.

Quadro 3 - Membros do GT 50 da ANPEPP

INTEGRANTE	FORMAÇÃO	VÍNCULO INSTITUCIONAL (2024)
Ada Raquel Teixeira Mourão	Graduação em administração, mestrado em psicologia, doutorado em psicologia	UFPI
Alessandra Sant'Anna Bianchi	Graduação em psicologia, mestrado em psicologia, doutorado em psicologia	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Ana Paula Soares da Silva	Graduação em psicologia, Mestrado em Psicologia, Doutorado em Psicologia, 1 pós-doutorado, livre-docência	UnB, Unicamp
Ana Rosa Costa Picanço Moreira	Graduação em psicologia, Especialização interrompida em 2007 em Psicologia Jurídica, Mestrado em Psicologia, Doutorado (em Educação?)	Universidade Federal de Juiz e Fora (UFJF)
Camila Bolzan de Campos	Graduação em psicologia, Especialização em Formación y Desarrollo Del Capital Humano., Doutorado em Psicologia Social, 1 pós-doutorado	UnB
Christiana Cabicieri Profice	Graduação em psicologia, Mestrado em Psicologia Clínica e Patológica., Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Doutorado em Psicologia Social, 1 pós-doutorado	Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC
Claudia Marcia Lyra Pato	Graduação em pedagogia, mestrado em educação e doutorado em psicologia, 1 pós-doutorado	UnB
Daniele da Costa Cunha Borges Rosa	Graduada em psicologia, Mestre em psicologia social e doutora em psicologia cognitiva	UFRR
Dayse da Silva Albuquerque	Graduação em psicologia, mestrado em psicologia, doutorado em psicologia social, 1 pós-doutorado	UFAM
Eduarda Lehmann Bannach	Graduação em psicologia, mestrado em psicologia, doutorado em andamento em psicologia	
Fábio Henrique Vieira de Cristo e Silva	Graduação em psicologia, mestrado em psicologia, doutorado em psicologia	UFRN

INTEGRANTE	FORMAÇÃO	VÍNCULO INSTITUCIONAL (2024)
Fernanda Fernandes Gurgel	Graduação em psicologia, doutorado em psicologia	IFRN
Gleice Virginia Medeiros de Azambuja Elali	Graduação em arquitetura e urbanismo, graduação em psicologia, mestrado em arquitetura e urbanismo, doutorado em arquitetura e urbanismo, 1 pós-doutorado	UnB
Gustavo Martineli Massola	Graduação em psicologia, mestrado em psicologia social, doutorado em psicologia social, livre-docência	USP
Hartmut Günther	Graduação em psicologia, mestrado, doutorado em psicologia, 2 pós-doutorados	UnB
Ingrid Luiza Neto	Graduação em psicologia, mestrado em psicologia social, doutorado em psicologia social, 1 pós-doutorado	UnB
Isolda de Araújo Günther	Graduação em psicologia, mestrado em psicologia, doutorado em psicologia do desenvolvimento, 2 pós-doutorados	UnB
Jose de Queiroz Pinheiro	Graduação e licenciatura em psicologia, mestrado em psicologia social e doutorado em psicologia	UFRN
Karla Patricia Martins Ferreira	Graduação em psicologia, mestrado em psicologia e doutorado em educação, 1 pós-doutorado	UNIFOR
Maíra Longhinotti Felipe	Graduação em arquitetura e urbanismo, mestrado em psicologia e doutorado em Tecnologia Dell'Architettura, 2 pós-doutorados	UFSC
Maria Inês Gasparretto Higuchi	Graduação em psicologia, mestrado em ecologia humana e doutorado em antropologia social	UnB
Mário Henrique da Mata Martins	Graduação em psicologia, mestrado em psicologia, doutorado em psicologia social, 2 pós-doutorados	UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
Marlise Aparecida Bassani	Graduação em psicologia, mestrado em educação, doutorado em educação	PUC-SP
Nikolas Olekszechen	Graduação em psicologia, mestrado em psicologia social, doutorado em psicologia social	UEM - Universidade Estadual de Maringá
Raquel Farias Diniz	Graduação em psicologia, mestrado em psicologia, doutorado em psicologia	UFRN
Roberta Borghetti Alves	Graduação em psicologia, mestrado em psicologia, doutorado em psicologia	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

INTEGRANTE	FORMAÇÃO	VÍNCULO INSTITUCIONAL (2024)
Rute Grossi Milani	Graduação em psicologia, mestrado em medicina e doutorado em medicina	Centro Universitário de Maringá
Zenith Nara Costa Delabrida	Graduação em psicologia, mestrado em psicologia, Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, 2 pós-doutorados	UFS

Conforme sintetizado no quadro 3, há uma variedade de formações em diversos níveis. O quadro 4 abaixo apresenta a síntese dos dados relativos à formação dos pesquisadores e pesquisadoras do GT 50 da ANPEPP.

Quadro 4 - Síntese dos dados dos/das participantes do GT 50 da ANPEPP

GRADUAÇÃO	Psicologia	24
	Administração	1
	Arquitetura E Urbanismo	2
	Pedagogia	1
TITULAÇÃO	Doutores/as	26
	Doutorandos	1
PESQUISADORES COM 1 PÓS-DOUTORADO	7	
PESQUISADORES COM 2 PÓS-DOUTORADOS	5	
PESQUISADORES COM LIVRE-DOCÊNCIA	2	

Fonte: o autor (2024)

Em relação ao perfil de formação dos pesquisadores, ressalta-se que alguns possuem mais de uma graduação, por isso o quantitativo de graduações difere da quantidade de pesquisadores/as. De modo similar, alguns pesquisadores possuem 1 pós-doutorado e livre docência. Ainda sobre o perfil dos/das pesquisadores/as, 24 são graduados em psicologia (88%), 26 são doutores/as, dos quais 22 possuem mestrado e/ou doutorado em psicologia, ou seja, 81% dos/das pesquisadoras possuem pós-graduação *stricto sensu* em psicologia, sugerindo uma forte presença de pesquisadores/as com formação em psicologia no GT 50 da ANPEPP.

O quadro 5 sintetiza os grupos de pesquisa com a temática Psicologia Ambiental encontrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil

(DPG) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Quadro 5 - Mapeamento dos grupos de pesquisa focados em psicologia ambiental

IES	Grupo de Pesquisa	Linhas de Pesquisa
UFSC	LAPAM - Laboratório de Psicologia Ambiental	Psicologia Ambiental
UFRN	Grupo de Estudos Pessoa-Ambiente	Práticas clínicas: novas configurações
		Práticas Clínicas: psicologia e religião
		Psicologia Ambiental e a clínica psicológica
Universidade do Contestado - UnC	Grupo de Estudo e Pesquisa em Aplicações da Psicologia	Aplicações e Intervenções em Psicologia Ambiental e Desastres
		Aplicações e Intervenções em Psicologia Clínica e da Saúde
		Aplicações e Intervenções em Psicologia Escolar e Educacional
		Aplicações e Intervenções em Psicologia Organizacional e do Trabalho
UNESC	Grupo Interdisciplinar e Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre Meio Ambiente e Espaço Urbano - GIPMAUR	Cidade e Práticas de Urbanidade
		Design Social e Ambiências Urbanas
		Gestão Ambiental Urbana/ Cidade de Risco
		Planejamento Urbano e Conflitos socioambientais
		Produção de Subjetividade e Políticas de Identidade
		Psicologia Ambiental/ Processo de Apropriação do Espaço Urbano
UNIFESP	Laboratório de Psicologia Ambiental e Desenvolvimento Humano - LADH	Sociedade, meio ambiente e desenvolvimento
USP	Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas - LAPSAPÉ	Interações pessoas x ambientes: adultos
		Interações pessoas x ambientes: crianças e adolescentes
		Dinâmicas socioespaciais e psicossociais em territórios periféricos
		Subjetivação, problemáticas socioambientais e processos educativos em ambientes rurais e urbanos

IES	Grupo de Pesquisa	Linhas de Pesquisa
UFS	Relações sociais em contextos urbanos	Dinâmica do Trânsito e Relações Psicossociais
		Estudos em Organizações e Relações de Trabalho
		Psicologia Ambiental

Fonte: o autor (2024)

O quadro 6 sintetiza, após aplicados os critérios de inclusão e exclusão explicitados na construção dos dados, as Universidades às quais os pesquisadores se vinculam e que oferecem curso de graduação em psicologia.

Quadro 6 - IES que possuem graduação em psicologia, após aplicados os critérios de inclusão e exclusão

IES QUE POSSUEM PSICOLOGIA NA GRADUAÇÃO
UnB
UNIFOR
UFAM
UESC
UFSC
UFRN

Fonte: o autor (2024)

Por fim, após aplicados os critérios de inclusão e exclusão, o quadro 7 sintetiza os componentes curriculares ofertados em programas de pós-graduação e o quadro 8 sintetiza os componentes curriculares ofertados na graduação em psicologia das IES citadas no quadro 6.

Quadro 7 - componentes curriculares relacionados à Psicologia Ambiental ofertados em pós-graduações, por IES

IES	COMPONENTE CURRICULAR
UESC	Educação ambiental
UFPR	Tópicos Avançados em Psicologia III: Psicologia Ambiental
	Tópicos Avançados em Psicologia IV: Psicologia Ambiental
UNIFOR	Curso Introdutório de Psicologia Ambiental
	Curso Introdutório de Psicologia Ambiental

IES	COMPONENTE CURRICULAR
UFRN	Psicologia ambiental: temas básicos
	Psicologia ambiental: história e debates contemporâneos
	Psicologia Ambiental: fundamentos teórico-metodológicos

Fonte: o autor (2024)

Quadro 8 - componentes curriculares relacionados à Psicologia Ambiental ofertados em graduações, por IES

IES	COMPONENTE CURRICULAR	TIPO DE COMPONENTE CURRICULAR
UNIFOR	Educação ambiental (EAD)	Optativa
UnB	Educação Ambiental – Políticas Públicas voltadas ao Planejamento e Gestão Ambiental	Outros Cursos. Eletiva
	Psicologia Ambiental	Optativa
	Tópicos em Psicologia Ambiental	Optativa
	Pesquisa em Psicologia Ambiental	Optativa
	Pesquisa em Psicologia Ambiental 2 (optativas)	Optativa
	Tópicos Especiais em Psicologia Ambiental (optativa)	Optativa
	Educação Ambiental	Optativa
UFAM	Psicologia e Problemas Ambientais	Optativa
	Relações Humano-Ambientais no Contexto Amazônico	Optativa
UFSC	Psicologia Ambiental	Optativa
UFRN	Introdução à Psicologia Ambiental	Optativa
	Temas de Estudo em Psicologia Ambiental	Optativa
	Compromisso Pró-Ambiental e Conduta Sustentável	Optativa

Fonte: o autor (2024)

Com base no quadro 7, observou-se a inserção de componentes curriculares focados em psicologia ambiental em quatro universidades: UESC, UNIFOR, UFPR e UFRN. Por sua vez, conforme sintetizado no quadro 8, observou-se a inserção da psicologia ambiental na graduação em quatro Universidades - UNIFOR, UnB, UFAM e UFSC. Deste conjunto de dados, ressalta-se que a UnB foi a Universidade com mais componentes curriculares ofertados na graduação (n=7), todas optativas. No conjunto de dados

encontrados para este trabalho, todos os componentes curriculares ofertados na graduação foram optativos. A UNIFOR foi a única IES na qual foi encontrado componente curricular na graduação e na pós-graduação concomitantemente.

6 DISCUSSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo construir dados acerca da inserção da Psicologia Ambiental em Instituições de Ensino Superior brasileiras no currículo dos cursos de bacharelado em psicologia. O método consistiu em três etapas: i) buscar pesquisadores/as vinculados/as ao GT 50 da ANPEPP, titulação, vínculo institucional; b) busca no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil (DPG) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de grupos de pesquisa com interesse em psicologia ambiental, especificamente grupos focados em Psicologia e, por fim; c) mapear a presença de componentes curriculares lecionados na graduação ou pós-graduação de cursos de psicologia das instituições às quais os/as pesquisadores se vinculam.

Com base nos resultados, foram encontrados componentes curriculares focados em psicologia ambiental em pós-graduações de psicologia em quatro universidades: UESC, UNIFOR, UFPR e UFRN. Por sua vez, na graduação foram encontrados componentes curriculares em quatro universidades: UNIFOR, UnB, UFAM e UFSC. Deste conjunto de dados, a UnB foi a Universidade com mais componentes curriculares ofertados na graduação (n=7), sendo todas optativas. Ademais, no conjunto de dados construídos para este estudo, todos os componentes curriculares ofertados na graduação foram optativos. A UNIFOR foi a única IES na qual foi encontrado componente curricular na graduação e na pós-graduação concomitantemente.

Este estudo teve algumas limitações: alguns/algumas pesquisadores/as não estavam com os currículos Lattes atualizados, assim como os dados coletados no DGP/CNPq, o que inviabilizou um mapeamento mais

fidedigno sobre linhas de pesquisa, componentes curriculares etc. Também não foram encontrados os Projetos Político-Pedagógicos de alguns cursos, inviabilizando averiguar se os componentes ofertados foram ocasionais ou se há alguma regularidade na oferta desses.

Por fim, ainda que tímidos, os dados deste estudo sugerem a inserção da Psicologia Ambiental nos cursos de graduação e pós-graduação em psicologia no Brasil. Todas as regiões do Brasil possuem ao menos uma universidade que possua algum grupo de pesquisa ou instituição que foca no tema, mas majoritariamente se concentram nas regiões Nordeste e Sul.

REFERÊNCIAS

ANPEPP. **GT-50: Psicologia ambiental**. Disponível em: https://www.cadastro.anpepp.org.br/grupotrabalho/view?ID_GRUPO_TRABALHO=27. Acesso em 05/02/2024.

CAVALCANTE S.; ELALI, G. A. **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CAVALCANTE S.; ELALI, G. A. **PSICOLOGIA AMBIENTAL**: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente. Petrópolis: Vozes, 2021.

ELALI, G.A.; PELUSO, M. L. Interdisciplinaridade. *In*: CAVALCANTE S.; ELALI, G. A. **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GÜNTHER, H.; PINHEIRO, J. Q.; GUZZO, R. S. L. **Psicologia ambiental**: Entendendo as relações do homem com seu ambiente. 4ª ed. Alínea, 2019.

MELO, R. G. C. de. Psicologia ambiental: uma nova abordagem da psicologia. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 2, n. 1-2, p. 85-103, 1991. Disponível em <http://pep-sic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771991000100008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 maio 2021.

MOSER, G. Psicologia Ambiental. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 3, n. 1, p. 121-130, Junho 1998. Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1998000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30/05/2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1998000100008>.

PINHEIRO, J. Q. Psicologia Ambiental: a busca de um ambiente melhor. **Estudos de Psicologia. Dossiê Psicologia Ambiental** 1997, v. 2, n. 2, p. 377-398.

PINHEIRO, J. Q. (Um pouco da) Psicologia Ambiental no Brasil. In: TASSARA, T. O. (Org.) **Panoramas interdisciplinares para uma psicologia ambiental do urbano**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2001.

PINHEIRO, J. Q. O lugar da psicologia ambiental no estudo das questões humano-ambientais, segundo grupos de pesquisas brasileiros. **Psicologia USP**, v. 16, n. 1/2, p. 103-113, 2005.

ROCHA, E. K.; CAVALCANTI, F. G. **A Morte e o Morrer**: A Escassa Oferta do Tema na Formação em Psicologia no Brasil. Manuscrito não publicado. s/d.

VILLAROUCO, V.; FERRER, N.; PAIVA, M. M.; FONSECA, J.; GUEDES, A. P. *Neuroarquitetura - a neurociência do ambiente construído*. Rio de Janeiro, Rio Books, 2021.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.002

CUIDAR DE QUEM EDUCA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO MULTIPROFISSIONAL EM AMBIENTES EDUCACIONAIS

Louis Gustave José Nunes Hissette¹Stefânio Ramalho do Amaral²

RESUMO

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre propostas decorrentes de minha experiência no estágio de planejamento de intervenção no campo da psicologia escolar, com o objetivo de traçar estratégias para melhoria da qualidade da saúde das educadoras, — professoras e auxiliares de sala —, por vezes idosas, visando preveni-las da síndrome do esgotamento profissional (*burnout*). Este estágio fez parte do componente curricular Estágio de Planejamento de Intervenção (EPI), ocorrido numa instituição de ensino, especificamente no setor da educação infantil, no turno da tarde, entre fevereiro de 2022 e maio de 2022. As intervenções propostas têm como base três áreas da psicologia: escolar; organizacional e do trabalho; e ambiental. Este capítulo abordará possibilidades de atuação da psicologia escolar em problemas que não necessariamente são deste campo, mas que se relacionam fortemente com o processo de adoecimento psíquico, como arquitetura, ciências da saúde, ergonomia etc. Discute-se neste capítulo um modelo de educação que, além de focar nos estudantes, foca em quem os educa. Assim

1 Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), lgjnh7@hotmail.com

2 Doutor em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), amaral941@gmail.com

como se pode intervir na educação dos estudantes, buscando melhor qualidade de vida para estes; também é possível intervir na saúde física e mental de profissionais da educação, buscando melhor qualidade de vida para estes.

Palavras-chave: Envelhecimento, *Burnout*, Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Ambiental; Psicologia Escolar,

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivos descrever uma proposta de intervenção intitulada “Cuidar de quem educa: possibilidades de atuação multiprofissional em ambientes educacionais”, decorrente de minha experiência vivenciada no estágio de planejamento de intervenção, ocorrido no campo da psicologia escolar. A importância dessa intervenção é, principalmente, discorrer acerca de estratégias para melhoria da qualidade da saúde das educadoras — professoras e auxiliares de sala, visando preveni-las contra a síndrome do esgotamento profissional (*burnout*). Este estágio fez parte do componente curricular de Estágio de Planejamento de Intervenção (EPI), ocorrido numa instituição de ensino sem fins lucrativos, especificamente na educação infantil, no turno da tarde, entre fevereiro de 2022 e maio de 2022. A visita ao local de estágio ocorreu semanalmente, exceto feriados ou imprevistos, com duração de 5 horas por visita, totalizando 40 horas-aula de atividades práticas. Excepcionalmente, em algumas semanas, as visitas ao local de estágio ocorreram duas vezes em uma semana.

As intervenções propostas a seguir têm como base três áreas da psicologia: escolar; organizacional e do trabalho; e ambiental. Para que isso fosse possível, outras experiências ocorridas previamente e durante a realização do estágio foram essenciais para me possibilitar a construção da presente proposta de intervenção, as quais julgo pertinente descrevê-las, para melhor compreensão do meu percurso de elaboração da presente proposta.

Primeiramente, a proposta de intervenção focada neste relatório remonta aos conhecimentos construídos nos componentes curriculares Psicologia e Trabalho e Trabalho e Saúde, por mim cursadas em 2021. Especificamente, permitiram-me focar nas relações entre trabalho, o ambiente de trabalho e as implicações para a saúde das trabalhadoras, com ênfase na síndrome do esgotamento profissional, também chamada

de *burnout*, recentemente adicionada ao recém-lançado CID-11. Esses aspectos constituem o cerne das intervenções propostas neste relatório.

Ademais, participei de dois grupos de estudos sobre psicologia ambiental (PA) em 2021 e 2022, respectivamente ofertados, remotamente, pelo Núcleo de Pesquisa e Intervenção em Psicologia Ambiental (NPPA) vinculado à Universidade Federal de Sergipe (UFS); e pelo Laboratório de Estudo das Relações Humano-Ambientais (LERHA) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Tais experiências me introduziram ao campo da psicologia ambiental (PA), que será utilizado como base para a proposta de intervenção, dentre os quais se incluem o conceito de ambiente restaurador e a influência do ambiente sobre processos cognitivos, somados às reflexões sobre os impactos da pandemia para a inter-relação pessoa-ambiente, com ênfase no ambiente escolar.

Concomitantemente à participação do grupo de estudos do LERHA, cursei a disciplina Psicologia Escolar e Educacional, além do Estágio de Planejamento de Intervenção, durante este semestre letivo. A referida disciplina me trouxe bases para compreender o campo da Psicologia Escolar, focando no papel do psicólogo escolar e a possibilidade de atuação.

Em conjunto, essas experiências me trouxeram inquietações e acuraram meu olhar durante minha vivência de estágio, transformando-se nesta proposta de intervenção.

2 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

É importante para a compreensão das propostas de intervenção, primeiramente, situar o leitor acerca do espaço de acontecimentos, ou seja, o ambiente em que o estágio foi realizado e para o qual as propostas se destinam, tanto compreender a filosofia fundante quanto os aspectos físicos deste.

Desde sua fundação até os dias atuais, a instituição opera sem fins lucrativos, mantendo-se a partir das mensalidades pagas pelos respon-

sáveis dos estudantes. A instituição mantém como cerne a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, modelo que buscou romper com o paradigma de educação tradicional, acrítica e que coloca o estudante como um sujeito ativamente participativo no seu processo de aprendizagem. Em relação à proposta de pedagógica da instituição, o sistema de avaliação se trata de um processo contínuo e qualitativo, abrangendo todas as aprendizagens do estudante. Além disso, há também o momento de formação, que ocorre semanalmente, ao menos duas vezes ao mês, destinado para abordar questões dos estudantes, conselho de classe, temas, aprofundamentos, estudo avaliativo, retorno sobre as demandas das professoras.

Importante ressaltar que podemos compreender esta instituição como uma organização pensante, crítica, preocupada com o ensino e as etapas que constituem tal processo e, principalmente, visando em um modelo pedagógico mais humanizado para os estudantes. Isto é de suma importância para a execução das propostas de intervenção do presente trabalho.

Antes de adentrarmos na caracterização do ambiente, necessário ressaltar que o conceito de ambiente é compreendido a partir da definição da psicologia ambiental, que diz respeito a (Campos-De-Carvalho; Cavalcante; Nóbrega, 2011, p. 28):

[...] um conceito multidimensional, compreendendo o meio físico concreto em que se vive, natural ou construído, o qual é indissociável das condições sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas daquele contexto específico. Tudo o que estiver presente em um determinado ambiente — inclusive as pessoas — é parte que o constitui.

Tal definição se faz necessária, pois, no presente capítulo, trabalha-se partindo de tal conceito, pois compreende, principalmente, as educadoras como parte importante da constituição do espaço.

Continuando a caracterização do ambiente da instituição, trata-se de uma instituição de ensino, localizada em Recife – Pernambuco, direcionada ao Ensino Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, os quais operam em turno único. O espaço da educação infantil é consti-

tuído por dois pátios, um grande com brinquedos e outro pequeno sem. As turmas contêm em média de 15 a 20 alunos, possuindo, no máximo, com 25 alunos por turma. A educação infantil é composta também por uma psicóloga e uma coordenadora pedagógica. Os alunos possuem idade entre 2 e 7 anos.

Como uma das intervenções proposta neste relatório é voltada para mudanças no espaço, é necessário caracterizar melhor o ambiente da sala de aula e sala das professoras. As salas de aula possuem pouca troca de ar, pois apenas a sala do maternal e do infantil I possuem janela. Nenhuma sala em utilização possui cobogós. Ainda que as portas de todas as salas sempre permaneçam abertas, o que favorece essa troca de ar, é insuficiente, principalmente nos momentos em que os ventiladores precisam ser desligados para a realização de alguma atividade curricular ou lanche, acarretando no desconforto térmico. Ainda em relação às salas, um fator importante a considerar é a iluminação. Todas as salas possuem vários ventiladores e luzes que são utilizadas principalmente no período vespertino, porém, constatei que em todas as salas as lâmpadas sofrem interferência variando a intensidade continuamente, o que pode causar impactos cognitivos.

A sala das professoras fica fora do espaço da educação infantil. Possui uma mesa grande com cadeiras de madeira, duas estantes, das quais uma para armazenar material de professores e outra para materiais esquecidos de alunos. Possui também um assento fixo acolchoado com duas almofadas, encostado na parede, que não é ergonômico, pois é estreito e não há encosto confortável, além das cadeiras do espaço que são de madeira e não propiciam conforto. Como sugestão, o nome da sala poderia ser modificado para sala de descanso, pois poderia ser utilizado tanto pelas professoras, quanto pelas educadoras, além da substituição dos assentos por novos mais confortáveis e ergonômicos. A localização desta sala fora do espaço da educação infantil é ótima e deveria ser mantido, por proporcionar menos interferências de estudantes, tornando-se um espaço mais calmo, tranquilo e menos barulhento; além de servir como uma barreira

para que o tempo de descanso seja respeitado. Em conjunto, isto poderia proporcionar descanso de maior qualidade às usuárias.

3 JUSTIFICATIVA

Primeiramente, vale ressaltar que as propostas de intervenção descritas no presente trabalho partem da minha experiência e observações realizadas no estágio, porém, serão retratadas medidas para que possam ser — ou não — averiguadas a partir outros métodos científicos que não puderam ser realizadas devido ao caráter de estágio ser voltado para a observação e planejamento de intervenção.

Durante minha experiência de estágio observei e vivenciei, em certa medida, parte da rotina das educadoras e percebi como é uma função cansativa, devido ao alto teor de demandas que surgem no ambiente escolar da educação infantil, decorrentes das próprias demandas como professoras e auxiliares; da estruturação pedagógica da necessidade de acompanhamento integral e da individualizado da turma; de questões ergonômicas relacionadas ao mobiliário; de limitações decorrentes dos impactos de medidas sanitárias contra a disseminação da COVID-19. Além disto, há também o momento histórico ao qual estamos inseridos, de saída da pandemia da COVID-19, que trouxe um agravamento no número de adoecimento mental e de exaustão de trabalho.

Dessa forma, comecei a me questionar em como essa vivência poderia ser para as educadoras, correlacionando com meus conhecimentos prévios sobre *burnout*. Constatei, então, que algumas profissionais possuíam o hábito de ir ao banheiro apenas ao final do expediente, ou seja, após quase cinco horas de trabalho; tratando-se de comportamento de risco para infecção urinária (Fujita Jr, s/d). Ouvi também relatos de fadiga, sobrecarga e estresse. Também vivenciei e escutei problemas de dores musculares, que poderiam estar sendo causados e/ou agravados por questões ergonômicas do mobiliário, em especial as cadeiras que são adequadas para crianças da educação infantil, porém não para pessoas

adultas. Além disso, foi possível observar que o uso de máscaras, que apesar de ser uma medida contra o avanço da disseminação da COVID-19 (Gameiro, 2020), acabava, também, por ser uma barreira vocal, fazendo com que as educadoras tivessem que utilizar um timbre mais elevado de fala para se comunicar com as crianças — o que poderia causar ou agravar problemas vocais (Silva, 2010), sendo mais um possível fator de adoecimento, que também justifica as intervenções propostas a seguir, que têm um cunho de prevenção. Além destas questões, há também o problema anteriormente citado da falta de conforto térmico decorrente da pouca circulação de ar. Por fim, observei a falta de tempo para descanso ou pausa, visto que as educadoras precisam acompanhar integralmente suas turmas e, quando conseguiam um momento livre, estavam realizando outras atividades, como orientação, confecção de relatórios individuais de cada aluno da sua turma, planejamento de aula ou preparação de outras atividades educacionais, fazendo com que as profissionais não tivessem tempo adequado para descansar, ir ao banheiro, hidratar-se e lanchar.

Ampliando essa investigação, comecei a analisar também como o ambiente físico poderia refletir na saúde das educadoras, partindo do meu interesse e conhecimento da psicologia ambiental (PA). Além da questão do mobiliário, outros aspectos que me chamaram a atenção foram a iluminação e a ventilação. Constatei que em todas as salas de aulas em utilização há um problema de luz intermitente decorrente da rotação do ventilador de teto, que pode causar impactos em aspectos cognitivos e ser mais um motivo de fadiga nas educadoras (Villarouco; Ferrer; Paiva; Fonseca; Guedes, 2021; Moser, 2018)

A partir dos problemas observados, comecei a refletir sobre o papel da psicologia escolar nas intervenções, tendo em vista que questões como problemas vocais, infecção urinária, mudanças no ambiente físico, mudanças do mobiliário e problemas musculares não são de escopo da psicologia solucionar, apesar de impactarem no psiquismo das profissionais. Dessa forma, busquei bases que pudessem me guiar sobre tal prática e passei a compreender a psicologia como um instrumento de diálogo, ou seja,

fazendo uma metáfora com outros estudos vistos na graduação, é possível entender que em determinadas situações o que nos cabe é encaminhar para profissionais de outras áreas, como a psiquiatria, terapia ocupacional, nutrição, fisioterapia, educação física etc. Da mesma forma, passei a compreender que a intervenção desses problemas não é do meu escopo de atuação, mas, compreendendo que estes problemas, em uma visão psicossomática, são geradores e/ou agravadores do processo de adoecimento mental, posso abarcar tais demandas na minha proposta de intervenção.

Dessa forma, as intervenções propostas a seguir se justificam a partir das questões referentes à: fadiga; cansaço; estresse; sobrecarga; adoecimento psicossomático; questões ergonômicas; desconforto térmico etc., tendo como principal medida, a orientação das profissionais sobre tais demandas, visando, principalmente, a prevenção do adoecimento de todas as educadoras, compreendendo que é mais viável, menos custoso e mais eficaz que os problemas sejam prevenidos, do que remediados.

4 OBJETIVOS

Este capítulo tem como objetivo geral propor intervenções buscando melhoria da qualidade da saúde física e mental das profissionais de educação, a partir de mudanças nas condições do ambiente de trabalho.

Especificamente, buscou-se: a) observar e relatar condições de funcionamento da instituição, para propor intervenções; b) propor intervenções buscando melhoria da qualidade do serviço das profissionais de educação; c) propor um instrumento para avaliação docente das condições de trabalho e d) propor estratégias buscando prevenção de problemas de saúde que tendem a causar absenteísmo no trabalho.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apenas em 2019 a OMS definiu o *burnout* – também chamado de ‘síndrome do novo milênio’ – como uma síndrome decorrente do estresse

crônico, relacionado à atividade ocupacional, intensamente e por longo período de tempo — e.g.: atividade laboral e estudo. Possui um caráter depressivo e de extremo cansaço físico e mental, decorrente da relação sujeito-trabalho (Mente Curiosa, 2021; Mendanha, 2021; Sineduc, 2008). Em consequência de ser uma patologia recente na literatura, ainda não é classificada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), entretanto é abarcada na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-11) da OMS, que entrou em vigor em 1º de janeiro de 2022.

O burnout se caracteriza em três dimensões, para fins de critérios diagnósticos: (i) sensação de esgotamento ou esgotamento de energia; (ii) aumento da distância mental do trabalho ou sentimentos de negativismo ou cinismo relacionados ao labor; e (iii) redução da eficácia profissional. É definido como uma síndrome ocupacional crônica, ligada à ocupação do indivíduo, decorrente ‘de um ambiente que não foi gerenciado com sucesso’, ou seja, um ambiente causador de estresse prolongadamente, causando no sujeito um conflito ao tentar se adaptar (Sineduc, 2008; Neves, 2019; Pontes, S/d), ocorrendo lenta e cumulativamente, e na qual a pessoa pode não ter consciência do adoecimento (Sineduc, 2008).

É importante diferenciar estresse e burnout: o estresse ocupacional pode apresentar fatores positivos e negativos; enquanto a ‘nova síndrome do milênio’, apresenta apenas aspectos negativos. Ressalte-se que o segundo é a cronificação do primeiro. Dentre os sintomas físicos e psicossomáticos, incluem-se: enjoo, variação de humor, ansiedade excessiva, crises de choro, inchaço na região abdominal, taquicardia, queda de cabelo (Pontes, s/d), palpitações, cefaleias frequentes, cansaço crônico, crises de asma, desordens gastrointestinais ou úlceras, dores cervicais, insônias, alergias e alterações menstruais (Sineduc, 2008).

Ainda de acordo com SINEDUC (2008), no âmbito comportamental, é possível identificar a falta de assiduidade ao trabalho, isolamento, abuso de álcool e/ou drogas, incapacidade de relaxar, comportamento violento e de alto risco (e.g.: jogos perigosos, suicídio). Além do sentimento de alie-

nação e ímpetos de abandonar o trabalho, há o sentimento de solidão, de impotência e depressão.

De acordo com um estudo realizado pela International Stress Management Association (Isma-BR) em 2018, estima-se que um terço da população brasileira é acometida pela síndrome de burnout. Num ranking de oito países, o Brasil fica em segundo lugar, atrás do Japão, o qual possui 70% da população atingida (Neves, 2019). Nas profissões mais afetadas com o burnout, estão em prevalência aquelas que lidam com outras pessoas e com o cuidado (CONEDUC, 2018), como professores (Pontes, s/d). De acordo com a cartilha do SINEDUC (2008), a alta incidência em profissões de cuidado ocorre devido às repercussões do envolvimento afetivo entre cuidador e cuidado. Uma das formas de cuidar da saúde mental e física e mental é através de mudanças no ambiente, foco da psicologia ambiental.

A psicologia ambiental (PA) é a área de estudo da inter-relação pessoa-ambiente, ou seja, que tanto as pessoas causam influência no ambiente quanto vice-versa. De acordo com Cavalcante e Elali (2011, p.14):

[...] [a] meta é compreender a construção de significados e os comportamentos relativos aos diversos espaços da vida, bem como as modificações e influências suscitadas por nossa subjetividade nestes ambientes. Ao buscar compreender as motivações que levam as pessoas a adotarem determinada conduta espacial, benéfica ou não para o meio ambiente, a PA enfocada as relações entre os comportamentos socioespaciais humanos (de territorialidade, privacidade, apropriação, aglomeração etc.) e os diversos processos psicossociais (percepção, cognição, representações e simbolizações) nos quais se baseiam nosso comportamento.

Dessa forma, a partir desta compreensão da PA, este trabalho abordará questões relativas à influência do ambiente em aspectos cognitivos, como aprendizagem, atenção, memória, consciência e emoção (Villarouco et al., 2021), a partir de uma análise da sala de aula e sala das professoras, tendo que vista que “muitos conhecimentos sobre as habilidades cognitivas conhecidas pela neurociência podem ser um ponto rico de trocas para a criação de projetos arquitetônicos” (Villarouco et al., 2021, p. 46-47) e

que as condições ambientais do trabalho impactam na produtividade e satisfação de quem atua (Moser, 2018).

Importante ressaltar que nossa cognição possui intrínseca relação com nossos sentidos: visão, audição, tato, olfato, paladar, interocepção (sentido que fornece informações sobre o estado interno das vísceras do corpo) e propriocepção (sentido que fornece informações sobre o posicionamento do corpo no ambiente, advindo principalmente dos músculos) (Villarouco et al., 2021). Somos bombardeados constantemente com diversos estímulos de tal forma que nossa “experiência mental reflete uma parte ínfima de informações” que nos chegam. Para isso, há, em um primeiro momento, uma triagem de informações, realizada pela nossa atenção, dividida entre atenção focalizada e dividida (Eysenck; Keane, 2017 *apud* Villarouco et. Al., 2021).

A atenção focalizada, também chamada de seletiva, refere-se a eventos em que tendemos a prestar atenção em apenas uma fonte de informação como a leitura, na qual podemos ficar tão imersos que a área cerebral responsável por tal função irá ignorar outros estímulos ambientais. Já a atenção dividida, refere-se a ocorrências na qual lidamos com duas ou mais tarefas paralelamente, por exemplo, ministrar aula e observar os alunos. Ainda de acordo com Villarouco et al.. (2021, p. 48-49):

Uns parênteses importantes aqui: por mais que possamos monitorar dois eventos ou duas tarefas ao mesmo tempo, nossa atenção é muito mais limitada do que gostaríamos de acreditar. A atenção dividida permite que não entremos num estado de foco e concentração tão profundos para que possamos transitar entre dois ou mais elementos ambientais. Mas isso significa um custo maior de energia para o cérebro, com uma qualidade menor de eficiência. E essa perda de qualidade é proporcionalmente menor quando aumentamos o número de tarefas e quando envolvemos tarefas que não são automatizadas em nossa vida. [...] Uma tarefa a mais pode ser o elemento que torne sua resposta às suas prioridades lentas e com menos qualidade.

Sabendo disso, é importante ressaltar que a constância de iluminação e posição de objetos, além de pistas perceptuais (conhecimento dos obje-

tos) “são ferramentas que economizam muita energia cerebral e guiam a experiência perceptual” (Villarouco *et al.*, 2021, p.53-54).

Outro conceito importante é o conforto, especificamente, o conforto sensorial, que diz respeito à relação das qualidades ambientais direcionadas aos sentidos, como: luz, ar [conforto térmico], qualidade dos materiais, sonoridade; pois os objetos que fazem parte do ambiente também devem satisfazer demandas relacionadas às características psicossociológicas das pessoas (*ibid.*). Relacionando a definição de conforto com o ambiente de trabalho, “os estudos nesta área têm se centrado essencialmente nas propriedades ambientais mensuráveis e seus efeitos nos desempenhos” (Fischer, 1997 *apud*, 2018, p. 124), ou seja, como o conforto pode impactar no desempenho. Além disto:

[...] de uma perspectiva mais ergonômica, o espaço representa um recurso, um potencial para o funcionamento de uma arrumação determinada. Do mesmo modo, o conforto tem sido amplamente estudado de um ponto de vista ergonômico e físico, isto é, com base em critérios objetivos, sem levar em conta fatores mais subjetivos, estéticos e emocionais, conectados às necessidades individuais ou aos aspectos contextuais e sociais. Estes parecem, contudo, essenciais. (Marchand; Weiss, 2004, *apud* Moser, 2018, p. 124).

Por fim, outro termo essencial para compreender as intervenções aqui propostas é o conceito de ambiente restaurador da psicologia ambiental, caracterizado por Alves (2011, p. 44), como:

aqueles que permitem a renovação da atenção direcionada [dividida] e, conseqüentemente, a redução da fadiga mental. Isso implica, necessariamente, uma condição de diminuição — nesse caso, de atenção — e requisita um meio pelo qual a atenção chegue a um estado de equilíbrio para reduzir a fadiga mental.

Um ambiente restaurador precisa ter quatro características principais (*id.*): (i) Escape: refere-se à distância física — e.g.: fazer uma viagem, sair do ambiente; e à distância cognitiva — e.g.: olhar paisagem, vista da janela; (ii) Escopo: refere-se à percepção de se sentir ligado aos elementos ambientais percebidos e vê-lo constantemente, como um todo, tal qual

o conhecimento de que esse ambiente é rico e possibilita futura exploração; (iii) Fascinação: um estímulo fascinante tem como característica despertar a atenção involuntária ou não requerer esforço em demasia pelo indivíduo ao captar e usar informações. Essa “despreocupação” possibilita o funcionamento humano sem uso da atenção dividida; (iv) Compatibilidade: denota o nível de congruência ou incongruência que há entre o que o ambiente possibilita e o que o indivíduo deseja realizar naquele ambiente (e.g.: lancha e descansar pode não ser restaurador se houver diversas outras demandas). Os estudos abordam que as áreas naturais, em comparação com ambientes construídos, possuem maior possibilidade de causar um efeito restaurador no indivíduo.

6 MÉTODO

O público-alvo desta proposta de intervenção é composto de educadoras – professoras e auxiliares de sala – da educação infantil.

Para melhor organização e compreensão, as propostas de intervenção serão apresentadas em três tipos, conforme a possibilidade temporal até a aplicação, isto é, não se refere a duração da intervenção em si; a saber: curto, médio e longo prazo.

6.1 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO DE CURTO PRAZO

a. Roda de Conversa

Durante uma reunião pedagógica, seria feito um diálogo entre a equipe pedagógica e as educadoras, para fazer oferecer espaço livre para estas relatarem questões de saúde física e mental, com o objetivo de a equipe pedagógica sondar as demandas das professoras e estabelecerem diálogo com elas sobre as futuras intervenções. É preciso que quem sofre dos problemas tenha a voz sobre eles, ou seja, que o sofrimento possa ser autorreferido, e não somente heterorreferido.

b. Aplicação diária do Instrumento de Avaliação de trabalho Diário (IATD):

O objetivo deste questionário (apêndice A) é coletar dados sobre a saúde e autocuidado – como hidratação, descanso, dor, lanche, necessidades fisiológicas – das profissionais no período de trabalho para que a psicóloga possa intervir a partir de dados concretos. Seria realizada durante cinco dias de trabalho das profissionais de educação. Ressalte-se que o IATD é uma versão experimental e foi construída pelo autor deste capítulo para fins acadêmicos e de pesquisa.

c. Aplicação da Maslach Burnout Inventory (MBI):

Este instrumento tem o objetivo de diagnosticar e/ou avaliar a predisposição dos indivíduos à síndrome de burnout. A versão atual possui 22 perguntas fechadas, relacionadas à frequência com que as pessoas vivenciam determinadas situações em seu ambiente de trabalho. Apresenta escala do tipo Likert, com escala ordinal variando de 1 a 7, sendo 1-nunca, 2-algumas vezes por ano, 3-uma vez por mês, 4-algumas vezes por mês, 5-uma vez por semana, 6-algumas vezes por semanas e 7-todos os dias (Lima *et al.*, 2009)

d. Levantamento de dados a partir do IATD, MBI e dos dados da própria instituição:

Partindo da roda de conversa, da aplicação do IATD e do MBI, este levantamento de dados tem como objetivo de mapear os problemas constatados por estes instrumentos, conhecer os principais problemas, dificuldades etc. O levantamento seguinte consiste em a instituição mapear as faltas das educadoras, os motivos, o ônus destas faltas à instituição, para que, conhecendo as causas, possa-se intervir de modo a investir mais na prevenção e menos na remediação.

6.2.2 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO DE MÉDIO PRAZO

a. Contratação de Estagiárias(os) de Psicologia e Pedagogia

A maior parte das intervenções propostas necessitam que as educadoras tenham tempo livre durante o período de trabalho. Tendo em vista que na etapa de ensino da educação infantil são crianças de 2 a 7 anos de idade, elas não poderiam ficar sem a supervisão de um adulto responsável. Através da contratação de dois auxiliares, alguns momentos poderiam ser delegados aos estagiários, como: acompanhamento das crianças nas atividades extraclasse, no intervalo e no lanche. Desta forma, as educadoras poderiam usar esses momentos para atividades de autocuidado, como descansar, hidratar-se, fazer necessidades fisiológicas, lanche, alongar.

b. Aula com Professor de Educação Física

Esta intervenção parte da premissa de que há necessidade na melhoria da postura e ergonomia das professoras. Estes dados podem ser obtidos com o IATD. Caso sejam constatados problemas posturais e musculares, uma intervenção cabível seria ofertar aula para ensinar as educadoras técnicas de alongamento, feitas com o próprio profissional de educação física da instituição.

c. Palestra com Fisioterapeuta

Partindo da mesma premissa da intervenção anterior, ou seja, a possibilidade existência de dores e problemas ergonômicos advindos do mobiliário, outra intervenção possível é o convite a um profissional de fisioterapia para trazer intervenções para estes problemas cabíveis à sua especialidade, além de esclarecer possíveis dúvidas das profissionais, educá-las para o trabalho com questões referentes à dor e má postura decorrentes do processo de trabalho.

d. Palestra com Fonoaudiologia

Apesar de a questão de possíveis problemas vocais não estar abarcado no IATD, esta proposta de intervenção parte de minha observação na instituição, de que houve uma professora que fez cirurgia nas cordas vocais, além de relatos de outras profissionais sobre problemas neste âmbito. Isto pode ser um indicativo do que consta na literatura, de que profissionais da educação estão mais propensos a problemas vocais (Silva, 2010). Como instrução de intervenção, necessário que haja uma constatação mais concreta por parte da coordenação pedagógica sobre este problema, para que seja possível intervir e orientar de forma adequada. De toda forma, caso constatado o problema, esta intervenção deve ser orientada por um profissional especializado.

e. Palestra com Psicóloga

Caberia à própria psicóloga da instituição realizar uma palestra sobre o tema “saúde mental e autocuidado” com o intuito de promover estratégias de auto-observação em questões relativas à sua condição psíquica e, caso surjam demandas que necessitem de intervenção, fazer o encaminhamento para profissionais de saúde mental – psicólogas e psiquiatras.

6.2.3 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO A LONGO PRAZO

a. Consultoria com profissional de arquitetura

Partindo do referencial teórico relacionado aos impactos do ambiente nos processos cognitivos, as mudanças no ambiente físico da instituição devem ser planejadas, assim como as demais intervenções, por um profissional especializado. A psicologia, neste âmbito, teria a função de repassar as demandas a serem trabalhadas (iluminação, ventilação, conforto tér-

mico, ergonomia) e verificar se as propostas de adequação no ambiente estão de acordo.

7 AVALIAÇÃO DAS INTERVENÇÕES

Durante os momentos que já ocorrem na instituição, poderia ser abarcado também para que para as educadoras trazerem devolutivas, seja sobre sua saúde, como se sentem ou comentarem se houve algum impacto, além de trazerem comentários, propostas, críticas, e/ou questões afins sobre as intervenções realizadas ou outras mudanças que estas idealizem para ter um impacto na sua saúde. Isto deverá ocorrer após, pelo menos, a aplicação das intervenções de curto e médio prazo. Estes momentos que já ocorrem foram descritos na caracterização do ambiente da instituição, que relata que já há reuniões semanais entre as professoras e a equipe pedagógica, no qual se destina para avaliações de cunho pedagógico, relacional/emocional, de cuidado, com fins para os estudantes e as profissionais. A cada dois meses, há o momento de avaliações individuais e com a dupla de docentes; como também, das auxiliares, nessa mesma perspectiva - individual e em grupo, a fim de refletir as relações, com as parcerias, com os estudantes.

8 CONSIDERAÇÕES

Este capítulo se propôs a agregar propostas de mudanças no processo educacional, ao trazer, para além das crianças, um foco maior para a importância das educadoras no processo de ensino e aprendizagem. A educação não deve ser um ambiente adoecedor para nenhum dos seus constituintes. Como já compreendido que esse processo é realizado em grupo, é preciso também que a responsabilidade da saúde das trabalhadoras seja compreendida como algo de responsabilidade coletiva, nesse caso, da própria instituição, principalmente por problemas decorrentes da atividade laboral. É preciso “cuidar de quem cuida”, nesse caso, “cuidar

de quem educa”. Da mesma forma que há um olhar atencioso de forma individual para os estudantes, durante o processo de aprendizagem, é preciso haver o mesmo olhar individual com quem possibilita o ato de educar.

Por fim, apesar de o foco do capítulo ser destinado especificamente às educadoras — professoras e educadoras —, é preciso incluir nessa discussão as demais pessoas que fazem parte desse processo como pedagoga, psicóloga, faxineira, porteiro. Se a instituição possui uma estrutura participativa e organizada em conselhos diretor, de sócios colaboradores, de pais e de alunos(as); será que não é a hora de direcionarmos nosso olhar mais atento a todos? caTodas essas atrizes e atores do processo são quem fazem acontecer a qualidade do processo de ensino, que isso é exatamente uma perspectiva pedagógica que a instituição segue de ofertar qualidade em detrimento da quantidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. M. Ambientes restauradores. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. *Temas básicos de psicologia ambiental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; CAVALCANTE, S.; NÓBREGA, L. M. A. Ambiente. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. *Temas básicos de psicologia ambiental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CID-11. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. [s.n], 2021. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: 05 nov. 2021.

DSM-5. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnosico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

FUJITA JR. *Infecção urinária*. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/infeccao-urinaria/>. Acesso em: 15/maio/2022.

GAMEIRO, N. *Covid-19: Orientações sobre o uso de máscaras de proteção.*

Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/covid-19-orientacoes-sobre-o-uso-de-mascaras-de-protecao/>. Acesso em 15/maio/2022.

MENDANHA, 2021. *Onde Burnout estaria se fosse descrita no DSM-5? (Parte 1).*

26 mar. 2021. Disponível em: <https://www.saudeocupacional.org/2021/03/onde-burnout-estaria-se-fosse-descrita-no-dsm-5-parte-1.html>. Acesso em 05 nov. 2021.

MENTE CURIOSA. *Como lidar com o cansaço mental?* ano 5, n. 107, ago. 2021.

MOSER, G. *Introdução à psicologia ambiental: pessoa e ambiente.* Campinas, Sp: Editora Alínea, 2018.

NEVES, U. *Síndrome de Burnout entra na lista de doenças da OMS.* 9 ago. 2019.

Disponível em: <https://pebmed.com.br/sindrome-de-burnout-entra-na-lista-de-doencas-da-oms/>. Acesso em 05 nov. 2021.

PONTES, C. *Síndrome de Burnout: uma doença relacionada ao trabalho.*

Disponível em: <https://advocaciapontes.jusbrasil.com.br/artigos/118679303/sindrome-de-burnout-uma-doenca-relacionada-ao-trabalho>. Acesso em 05 nov. 2021.

SILVA, M. G. Seis entre 10 professores têm problemas com a voz. Disponível em:

<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/seis-entre-10-professores-tem-problemas-com-a-voz-0shphsvqmchc0da6e49c03sjy/>. Acesso em: 15/maio/2022

SINEDUC. *Assédio moral & Síndrome de Burnout.* Ribeirão Pires, out. de 2008.

VILLAROUCO, V.; FERRER, N.; PAIVA, M. M.; FONSECA, J.; GUEDES, A. P. *Neuroarquitetura - a neurociência do ambiente construído.* Rio de Janeiro, Rio Books, 2021.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.003

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO LÓCUS ESCOLAR BRASILEIRO E A FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICO- CRÍTICA DO COLETIVO DE AUTORES

Rogério Paes de Oliveira¹

RESUMO

Com o movimento renascentista respaldado pela ciência positivista, a Educação Física (EF) moderna surge ao mesmo tempo ao desenvolvimento dos estados nacionais na Europa, com o objetivo de criar um corpo saudável, pacífico e disciplinado para atender à nova ordem social emergente. Nesse contexto, a Educação Física está estreitamente vinculada aos interesses de reprodução do capital no qual suas diferentes faces foram modificadas, em última análise, pelos rearranjos e ajustes necessários para acumular capital e pela posição do Brasil como um país de capitalismo periférico. Outrora, era um componente disciplinar essencial para a formação moral, cívica e física da força de trabalho, o que justificava sua obrigatoriedade na. Atualmente, tornou-se uma disciplina tendencialmente com atividades recreativas e esportivas. Tendência que foi alvo de críticas no final da década de 80, e culminou com a publicação em 1992 da obra Metodologia do Ensino da Educação Física, Coletivo de Autores. Essa obra é considerada um marco histórico para a virada crítica da Educação Física no Brasil e, mesmo após 33 anos de sua primeira publicação, a Educação Física continua a enfrentar as restri-

1. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade Regional do Cariri – URCA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Onto-Histórico em Educação Física e Esporte – GEPOHEFES/URCA/CNPQ, rogerio.paes@urca.br.

ções fundamentais anteriores, oriundas de um sistema de organização social sobre a égide do capital. Portanto, a espinha dorsal crítica contida no livro, apesar das limitações históricas, permanecem contemporâneas. O presente estudo tem como objetivo perscrutar a Educação Física no lócus escolar brasileiro como um produto histórico-concreto e a crítica do Coletivo de Autores nesse contexto. Este estudo possui um caráter teórico bibliográfico com uma análise qualitativa à luz do referencial teórico do Materialismo Histórico e de sua recuperação onto-histórica para uma análise racional do objeto. Por fim, entendemos que todo esse processo na Educação Física ocorre em um contexto onde o capitalismo passava por uma reestruturação nas relações de produção, com alterações em sua estrutura e dinâmica. Neste cenário, a proposta de uma Educação Física crítica-superadora, contida na obra citada, não apenas foi postergada, mas também sofreu retração devido aos constantes avanços de movimentos conservadores que ganharam força.

Palavras-chave: Educação Física; História; Materialismo Histórico; Coletivo de Autores.

INTRODUÇÃO

No plasma da sociedade capitalista, nos deparamos com uma imensa riqueza de produção humana no uso da tecnologia, alcançada pelo desenvolvimento das forças produtivas e das capacidades e potencialidades humanas. Concomitantemente, observamos inúmeras famílias sem moradia, sem ter o que comer e beber, um alto índice de violência, principalmente nas periferias dos grandes centros urbanos, ou seja, uma reprodução social de homens e mulheres cercada por um devastador processo de apodrecimento das relações humanas. É nesse contexto que observamos os problemas da Educação Física, com escolas precárias, professores mal remunerados, em que a prioridade de formação humana é trocada em função da prioridade de acumular riqueza e, portanto, valorizar incessantemente o valor.

A Educação Física, tal qual conhecemos, é fruto da própria sociabilidade capitalista. Possui sua gênese moderna nas teorias biológicas e positivistas do cuidado com o corpo. Esses discursos, em nada se relacionam a uma tentativa de melhoria nas condições péssimas em que se encontrava a classe trabalhadora. Destarte. Os maus hábitos, resultantes da própria lógica do capital, afetavam a burguesia, que enxergou nos exercícios físicos uma ferramenta para alterá-los, assim como responsabilizar o indivíduo pela sua condição social coletiva, na qual está inserido, sem controle. Portanto, é resultado dos nexos causais que são engendrados na apropriação privada dos meios de produção e dos produtos advindos dos diferentes trabalhos e das diferentes forças de trabalho empregadas neles.

É mister compreender que, na forma social do capital, a Educação Física tem se moldado, em última instância, para atender à lógica de apropriação privada dos meios de produção e dos valores produzidos socialmente pelo conjunto do trabalho humano corporificado nas mercadorias. Nessa forma particular de organização social, a forma social do capital, muitas foram as faces da Educação Física que, em regra, vêm

cumprindo um papel no lócus escolar de “educar” o homem a partir do seu desenvolvimento físico. Em outras palavras, “formar o corpo” do trabalhador para as necessidades de acumulação capitalista.

De uma forma ou de outra, o corpo se apresenta no centro das análises, sendo um ponto de convergências das distintas concepções acerca da Educação Física e de sua função social, ou seja, o seu papel perante a vida saudável do indivíduo. Entretanto, trazer a afirmação de que o corpo é objeto da Educação Física traria para a área um objeto não exclusivo a ela e, portanto, não teria uma ligação de identidade. Assim, aparecem ao longo da história da Educação Física e da busca pela sua identidade diferentes formulações e abordagens que apresentam o seu entendimento a uma pergunta básica e, ao mesmo tempo, complexa, que seria: o que é Educação Física?

No Brasil, é somente na década de 1980 que se começa a questionar a compreensão de Educação Física reverberadas na aptidão física enquanto objeto da Educação Física, vinculados aos pressupostos biologicistas e positivistas (Oliveira, 2004, 2005). Nessa perspectiva, a concepção de corpo, o movimento humano, o exercício físico, a atividade física aparecem como o carro-chefe, em regra, das concepções e formulações da Educação Física. O movimento humano, explicado pela base epistemológica/gnosiológica da biologia, é uma reprodução somática de ações dos sistemas corporais interligados, podendo ser explicado independentemente do sujeito real e concreto que o executa.

As críticas iniciadas na década de 1980 reverberaram nas abordagens e concepções de Educação Física no Brasil. Nesse estudo, caracterizamos as abordagens à luz do que elas defendem como momento predominante, ou seja, como essas concepções defendem a função social da Educação Física e o papel do corpo nesse processo.

Inúmeras abordagens que, ao serem confrontados seus escritos com a compreensão de corpo, podemos definir, de um lado, as perspectivas de determinação biológica, desenvolvimentista e aptidão física; e do outro lado as perspectivas de determinação da consciência – entre elas até as

subjetivistas, pós-modernas – crítico-emancipatória, construtivista, sociológica, e finalmente, a concepção do Coletivo de Autores que busca, à luz da linguagem, uma concepção que vá além da dicotomia corpo e mente.

Os objetivos e as finalidades singulares da Educação Física, como todo processo real, não são imutáveis, são produtos históricos produzidos sobre circunstâncias sociais dadas. Assim, vão se modificando e, com eles, as formulações acerca da Educação Física. Na Educação Física, em particular, coexistem diferentes concepções que influenciam a prática sistematizada, seja ela na escola ou fora dela.

A escola, como ambiente de apropriação do conhecimento sistematizado, em certa medida reproduz as práticas do cotidiano. Neste interim, os conteúdos das diferentes práticas corporais são reproduzidos na escola, tal qual são desenvolvidos fora dela. Na atual forma de gerência do capital, na singularidade das práticas corporais, a apropriação dos exercícios físicos tem se dado, em regra, pelo discurso do combate ao sedentarismo e à obesidade. As práticas corporais são dispostas em prateleiras, como qualquer outra mercadoria a ser consumida pelo comprador e, assim, saciam as necessidades criadas pela própria relação concreta e objetiva da (re)produção do capital.

Não obstante, as escolas têm apresentado um cardápio, digo, um catálogo de unidades curriculares eletivas para que os alunos escolham quais atividades desejam estar inseridos durante o semestre. No que tange à Educação Física, as práticas corporais esportivas e os conhecimentos com bases biológicas (anatomia e fisiologia humana) ganham destaque em quantidade e reafirmam o pseudo-devir da Educação Física na escola. Em outras palavras, buscam legitimar a Educação Física na escola com justificativa do bem-estar, aquisição de qualidade de vida, para estudantes que, em regra, nas escolas públicas, vêm de comunidades em vulnerabilidade social, filhos de trabalhadores com baixos salários, sobretudo os oriundos do trabalho informal, ou seja, com uma baixa possibilidade de possuir os meios mínimos para sua subsistência dia após dia.

A Educação Física perde espaço na escola. De uma formação patriótica e necessária para acúmulo de capital e formação de um “novo” modelo de trabalhador a uma disciplina desnecessária para os desejos de reprodução imediata da sociedade do capitalismo. A Gerência dos desdobramentos do capital em crise, em outras palavras, as personas do capital, usam seus artifícios políticos e ideológicos para continuar a exploração do trabalho e voltar a aumentar a taxa de lucro. A Educação Física, não atendendo a essa necessidade imediata do capital, em retornar o processo de valorização do valor, é deixada no banco de suplência, esperando uma mexida aos 45 minutos do segundo tempo.

O objetivo geral deste trabalho foi: perscrutar a Educação Física no lócus escolar brasileiro como um produto histórico-concreto e a crítica do Coletivo de Autores nesse contexto, compreendendo os fundamentos e os interesses que balizaram a forma concreta da Educação Física como disciplina escolar durante o seu desenvolvimento, evidenciando a crítica do coletivo de autores na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica ou pesquisa teórica, de modo que o objeto dos estudos são formulações de autores, com a pretensão de analisar os escritos sistematizados e formulações teóricas (SEVERINO, 2016). Os pressupostos teóricos-metodológicos da teoria social desenvolvida por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) serão referência matricial para elaboração desse trabalho. Como consequência dessa assimilação teórica, buscamos fazer uma análise racional do objeto de investigação a partir dos conhecimentos dos processos históricos reais, analisando seu movimento, sua estrutura e dinâmica.

Para melhor expormos nossa compreensão, dividimos esse ensaio em dois momentos. No primeiro, iremos caracterizar a Educação Física nos diferentes momentos da sociabilidade capitalista brasileira, evidenciando sua íntima relação com os interesses das elites nacionais. No segundo momento, iremos expor a crítica materialista da história na Educação Física presente na obra do Coletivo de Autores.

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Na cidade do Rio de Janeiro – sede da corte no Brasil – observa-se a prescrição de um colégio – Colégio Pedro II – destinado à elite, que oferecia a possibilidade de acesso ao ensino superior com aulas que tratavam dos movimentos humanos seguindo os padrões europeus (ARANTES, 2008), ou seja, os métodos ginásticos que serviam para treinamento do exército e de uma educação do físico.

Para a nova forma de organização social, existe uma necessidade de formação desse novo homem que seja mais forte, mais ágil, mais empreendedor. O cuidado com o corpo é uma necessidade, que significa cuidar da nova sociedade, ou seja, “cuidar” da força de trabalho, na qual a atividade física, nesse momento histórico, passou a ser um remédio que cuida da força física do trabalhador a ser explorado pelo sistema capitalista (CASTELLANI FILHO et al., 2009).

Segundo Arantes (2008), só foi possível observar a prática obrigatória de ginástica dez anos depois, contudo, em poucas escolas primárias da Corte. Segundo a autora supracitada, as evidências de aulas de *ginásticas* se multiplicaram em todo o território nacional com o objetivo de uma Educação Física e moral, sendo sua obrigação a limpeza, o exercício e as posições do corpo.

Não obstante, a ginastica passa a ser um castigo e o professor deixa de atender as necessidades e possibilidades de uma aula com vistas a integralidades do aluno com sujeito histórico-social, para desempenhar a função de adestrar e educar o físico.

No campo da legalidade e da política educacional, buscando ampliar as práticas corporais, foram expedidos inúmeros decretos de leis e ofícios para as escolas públicas e primárias, visando o desenvolvimento corporal *físico* dos alunos do sexo masculino, orientados por uma abordagem higienista e militarista, fazendo menção à Grécia Antiga com a justificativa de legitimar a prática da *Educação Física* para as crianças, com o objetivo do desenvolvimento motor desses indivíduos, com evidências aos hábi-

tos higiênicos. Assim, a educação física estava sendo tratada como braço auxiliar dos médicos higienistas, introduzidas nas escolas como aparato e justificado pela necessidade de uma prática de exercícios físicos como promotora de saúde e de bons hábitos.

No sentido de tornar a Educação Física obrigatória nos institutos de educação, possui relevância o Parecer de Rui Barbosa no projeto de lei de número 224, que, ao proferir seu relatório em 12 de setembro de 1882 na Câmara dos Deputados, sintetizou a proposta da Educação Física como sendo necessária a presença da ginástica em escola normal, e equiparando em categoria e autoridade os professores de ginástica aos demais professores das outras disciplinas, incluindo a ginástica nos programas escolares em horários distintos ao recreio e depois das aulas (CASTELLANI FILHO, 2013).

Pretendia com a ginástica a construção de um homem forte que desenvolvesse o vigor físico, a felicidade da alma, o sentimento patriótico e a dignidade da espécie. Para as mulheres, uma prática de atividades que as tornassem mães fortes para gerarem descendentes fortes (CASTELLANI FILHO, 2013).

Essas práticas foram orientadas por princípios da moral e conduta burguesa, pautadas em concorrência e no rendimento dos aspectos biológicos do corpo do ser social. Nesse sentido, a função social que cumpria a Educação Física na escola era a necessidade do cultivo dos valores cívicos e patrióticos que eram importantes para a defesa da pátria. Essa necessidade de defesa pressupunha indivíduos obedientes, adestrados, ordeiros – função moralizadora – e com corpos saudáveis – prevenção dos hábitos perigosos da infância.

Segundo Soares (2012), Oliveira (2022) e Mello (2014), o desenvolvimento da Educação Física está intimamente ligado ao surgimento dos estados nacionais e, conseqüentemente, de seus exércitos. A ginástica, vincula-se aos processos de afirmação do nacionalismo europeu e sua constante preocupação com as guerras (Oliveira, 2025). Com isso, sur-

giram os vários métodos de ginásticas na Europa que posteriormente chegariam ao Brasil e seriam absorvidos pelo exército brasileiro.

Por publicação do Ministério da Guerra no final da década de 1920 e início da década de 1930, tornou-se a Educação Física uma prática obrigatória em todos os estabelecimentos federais, estaduais e municipais, para ambos os sexos, e de forma que fosse generalizado com um método nacional de Educação Física a ser adotado, ou seja, o Método Francês (CASTRO, 1997). “Ressalta-se que o auge da militarização da escola corresponde à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 53).

Isso significou um controle do exército sobre a educação escolar por meio das aulas de ginástica, conduzindo o desenvolvimento do “corpo da nação” por meio de um adestramento físico, um “corpo dócil e disciplinado para ser uma força de trabalho produtiva de capital” (OLIVEIRA, 2025, p. 387).

Segundo Castellani Filho,

A necessidade do adestramento físico – era esse o termo utilizado pela Carta Magna do Estado Novo – estava associada à formatação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem a questioná-la, portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar (1999, p. 96, itálicos do autor).

Esse corpo da nação passava por uma regeneração do povo, tendo a Eugenia como parâmetro. Destinava-se à Educação Física a tarefa de revigorar o povo, através de uma política de educação e da eugenia da raça. (CASTELLANI FILHO, 2013). Além de fortificar o racismo, a Educação Física cumpria um papel de fortalecer a ideia de que o homem era superior à mulher. Os pensadores da Educação Física, pautados pelos pilares de uma ciência positivista e de conhecimentos anatomofisiológicos (Oliveira, 2020) ou os que defendiam a Educação Física como componente obrigatório na matriz curricular – como é o caso de Fernando Azevedo e Rui Barbosa –, pautados por uma lógica positivista e com parâmetros

da Eugenia, chegaram a “brilhante” conclusão: “mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e construir a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres” (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 43).

Na era Vargas, as aulas de Educação Física tinham como função social criar o espírito nacionalista e as escolas eram garantidas “democraticamente” para todos. De forma que os filhos dos trabalhadores iriam para as escolas técnicas e os filhos da burguesia iriam para as escolas propedêuticas com vistas às poucas universidades existentes. Segundo Castro (1997), sob esse regime de Vargas, o ensino da Educação Física passou a ser obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino do país, com o objetivo de adestramento físico para a juventude desempenhar seu papel na economia e na defesa da nação.

Com o fim da segunda grande guerra, o Método da Educação Física Desportiva Generalizada foi amplamente difundido no Brasil e a escola sofreu grande influência do esporte como conteúdo predominante nas aulas de Educação Física, sendo impossível distinguir o esporte da escola do esporte na escola, ou seja, a Educação Física escolar absorveu todos os sentidos e significados do esporte de rendimento.

O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre o professor e aluno, que passa, da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 54).

A prática “pedagógica” do esporte na escola foi intensificada a partir da ditadura civil militar burguesa, com o fortalecimento da pedagogia que buscava uma racionalização de meios para uma busca incessante de eficiência e eficácia, a saber: a pedagogia tecnicista.

[...] a pedagogia tecnicista muito difundida no Brasil na década de 1970. Os pressupostos dessa pedagogia advêm da concepção de neutralidade científica e reforçam os princípios mencionados no âmbito mais geral do processo de trabalho

escolar, fazendo-o objetivo e racional (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 54).

Os projetos higienistas e militares na Educação Física eram dominantes até a década de 1970, segundo Cunha (2013). Na recomposição do capital no Brasil, ligada ao contexto sociopolítico da ditadura, influenciaram a adoção da Educação Física pautada em um projeto esportivista. Esse projeto era desenvolvido de forma que a tarefa da escola deveria servir de base para o esporte fora da escola, ou seja, o esporte de alto rendimento, tendo como central o desenvolvimento da aptidão física. Para a autora, o desenvolvimento da aptidão física enquanto concepção da Educação Física escolar tem contribuído historicamente para a defesa e manutenção da classe dominante e, portanto, contribuindo com a permanência da estrutura de sociedade regida pelo capital.

Castellani Filho (1999) faz referência a um decreto do governo com data de 1971 que trata a aptidão física como referência fundamental para os estudos da Educação Física na escola. A Educação Física escolar deveria ser centrada em um eixo pragmático da aptidão física, nas palavras do autor:

[...] eixo paradigmático da aptidão física, conforme se depreende pelo parágrafo 1o, inciso III do artigo 3 do Decreto no 69.450/71, qual seja, *“a aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino”* (1999, p. 151, itálicos do autor).

Segundo Castellani Filho (2013), é válida a afirmação de que a história da Educação Física no Brasil se confunde, em muitos de seus momentos, com a dos militares. O autor elenca vários desses momentos.

A criação da Escola Militar pela Carta Régia de 4 de dezembro de 1810, com nome de Academia Real Militar, dois anos após a chegada da família real ao Brasil; a introdução da ginástica alemã, no ano de 1960, através da nomeação do alferes do Estado Maior de segunda classe, Pedro Guilhermino Meyer, para função de contramestre de ginástica da Escola Militar; a fundação, pela missão militar francesa, no ano de 1907, daquilo que foi embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do

Estado de São Paulo – o mais antigo estabelecimento especializado de todo país –; a portaria do Ministério da Guerra, de 10 de janeiro de 1922, criando o Centro Militar de Educação Física, cujo objetivo enunciado em seu artigo primeiro era o de dirigir, coordenar e difundir o novo método de Educação Física e suas aplicações desportivas – centro esse que só passou a existir, de fato, alguns anos mais tarde, quando do funcionamento do curso provisório de Educação Física somados a muitos outros fatos, como por exemplo a marcante presença dos militares na formação dos primeiros professores civis de Educação Física, em nosso meio (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 26).

A visão dual de homem já se fazia presente nas argumentações de Rui Barbosa, conhecido como “Paladino da Educação Física”. Uma dicotomia entre corpo e mente. Com uma compreensão de homem e de mundo fragmentada e uma compreensão de Educação Física para educar o corpo, João Paulo Subirá Medina, na obra intitulada *A Educação Física cuida do corpo... e “mente”* (2013), aponta a falsa dicotomia entre corpo e mente e critica essa fragmentação. Em Mello (2014) e Oliveira (2020, 2022), além da crítica a falsa dicotomia entre corpo e consciência, os autores evidenciam como a mente é momento tardio da relação, ou seja, como o corpo é o momento predominante da relação que existe como uma unidade indissociável.

Com a ditadura civil-militar burguesa, iniciada em 1964, a Educação Física assume outra finalidade importante, além das que já cabiam a ela. Segundo Húngaro (2013), a finalidade de mentir. Para o autor, essa finalidade era “a de contribuir com um processo de manipulação de consciência, ou seja: de contribuir com a „mentira”” (p. 139).

Assim como as formulações críticas elaboradas por Medina, surgem na Educação Física os questionamentos à sua prática e à sua funcionalidade, impulsionados, principalmente, pelo momento histórico de luta contra o golpe de 1964, com os movimentos sociais organizados e a luta contra a política oriunda desse momento de perseguição, tortura e morte dos seus opositores.

Húngaro (2013) afirma que a Educação Física nesse período passou por um profundo processo de autocritica para questionar a quem serviam as suas funcionalidades. Para o autor:

Depois de duas décadas – tendo 1964 coo referência – de submissão à “ditadura da burguesia fardada”, respiraram-se, na década de 1980, os ares da redemocratização. Esses ares só foram possíveis em virtude, no final da década de 1970, do esgotamento do chamado “milagre brasileiro” e do processo de reorganização do movimento operário (HÚNGARO, 2013, p. 136).

Taffarel (2009) e Escobar (2009) argumentam que, com o início na década de 1980 e o enfrentamento de uma profunda crise do capital que desabrocha na década de 1990, deflagra-se em diversas áreas um movimento pela luta de direitos. Na especificidade da Educação Física, essa luta está intensamente atrelada à finalidade de superação das práticas pedagógicas até então hegemônicas. Segundo as autoras, acentuou-se a revisão dos fundamentos que legitimavam a sua presença na escola.

Barbiere, Porelli e Mello (2008) nos esclarecem, sobre esse momento histórico, que:

Esse papel da Educação Física, de desenvolver a aptidão física, higiene e formação moral dos trabalhadores, seguiu hegemônico no Brasil até por volta da década de 1980, quando ocorre um momento de abertura política. Este foi um período da história da Educação Física brasileira em que, buscou-se, sobretudo, refletir sobre questões referentes à identidade e legitimidade da Educação Física, pautada na perspectiva da aptidão física, como parte do currículo da Educação Básica, ou seja, procurava-se uma justificativa para a presença da Educação Física nas escolas (p. 224).

Ortigara nos adverte que:

Até os anos de 1980, a Educação Física brasileira constitui-se basicamente pela prática de atividades físicas fundadas em métodos ginásticos e desportivo que visavam a manutenção da saúde – entendida somente em seus aspectos biofisiológicos – ou a educação psicomotora, com uma concepção pedagógica de cunho tecnicista (2002, p. 12).

Opondo-se radicalmente às posturas hegemônicas da Educação Física, como essas expressas por Ortigara, e a um consenso possível entre seus formuladores, em 1992 é publicada, com o título de *Metodologia do Ensino de Educação Física*, uma concepção de Educação Física fundamentada na perspectiva marxista, chocando-se, portanto, duas perspectivas de Educação Física, distintas e antagônicas. Nesse sentido, ao considerarmos o panorama de lutas sob a ordem capitalista, podemos caracterizar duas perspectivas de Educação Física escolar.

Segundo Ortigara: “A primeira é a que possui hegemonia nas relações pedagógicas e tem no desenvolvimento da aptidão física o seu objeto de estudo, vinculando-se ao projeto histórico de manutenção da estrutura social capitalista” (2002, p. 18). A segunda é a proposta do Coletivo de Autores, trazendo uma argumentação “de que a Educação Física necessita refletir sobre a cultura corporal, alargar sua concepção de currículo, ampliando as referências das formas da expressão corporal como linguagem sob a lógica materialista e histórica” (ORTIGARA, 2002, p. 18).

Segundo Húngaro (2013, p. 137), “a Educação Física, pela primeira vez, questionava ‘teoricamente’ sua histórica funcionalidade aos interesses das elites dominantes e inaugurava, em movimento de engajamento com a luta pela mudança radical (na raiz) da sociedade capitalista”.

No entanto, mesmo com todo o movimento crítico da Educação Física, principalmente nas décadas de 80 e 90, até a formulação do texto do Coletivo de Autores em 1992, Herold Junior (2003) argumenta que o foco da Educação Física continuava a ser o “adestramento” da força de trabalho para produção exclusiva do lucro. Nas palavras do autor:

Na década de 1980 surgiu um considerável número de estudos buscando os condicionantes históricos e sociais da disciplina para que, após, fosse construída uma metodologia que possibilitasse uma inferência consciente por parte destes profissionais na construção de uma sociedade mais justa e democrática. **Interessante observar que um dos motes mais presentes neste conjunto de idéias era o fato de a disciplina servir, até então, para um “adestramento” da força de trabalho, com o objetivo exclusivo de produção de lucro** (HEROLD JUNIOR, 2003, p. 86, **grifos nossos**).

A crítica marxista, nas palavras de Húngaro (2013, p. 142), “a interlocução com a teoria social de Marx foi fundamental para a construção de um projeto de ‘intenção de ruptura’ da Educação Física”.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA SOCIAL NA OBRA METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A proposta do Coletivo de Autores é uma tríade em seu arcabouço teórico-referencial. A base está centrada no trabalho enquanto fundante do ser social e, portanto, nas formulações do *materialismo histórico-dialético*. Diz Castellani Filho (1999) que a proposta “pauta-se no *Materialismo Histórico-Dialético*, enquanto método de análise da realidade” (p. 153).

O segundo ponto é a psicologia soviética. As formulações da Psicologia Histórico-Cultural² são situadas no bojo de uma teoria crítica de educação, terceiro ponto, que possui no seu quadro teórico as formulações da Pedagogia Histórico-Crítica e seu formulador principal, Demerval Saviani³.

Toda a construção teórica do Coletivo perpassa a sua compreensão de outra tríade, a qual o Coletivo de Autores denomina de “atividades produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder”⁴ (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 40).

2 A psicologia soviética descarta o determinismo biológico das relações sociais e aponta para uma necessária e importante análise para compreender os processos psíquicos à luz do seu caráter histórico. Para tanto, possui no materialismo histórico sua artéria aorta matricial. “O método escolhido para essa nova psicologia foi o materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Por isso, surge uma teoria que vai além dos aspectos biológicos, cuja visão materialista histórica contesta o idealismo, o dualismo e o materialismo mecanicista, utilizando-se da dialética em suas concepções” (TULESKI, 2021, p. 181).

3 As ideias defendidas por Saviani foram expostas, primeiramente, em uma concepção de educação presente na obra *Escola e Democracia*, publicada pela primeira vez em 1983, em que o autor expõe a necessidade de uma educação revolucionária, para além da curvatura da vara, que cumpriria o papel de democratizar a educação escolar e retirar os indivíduos da marginalidade. (SAVIANI, 1999).

4 A cerca dessas três tríades presentes no coletivo e como ele as apresenta, fazem-se necessários apontamentos críticos futuros, no intuito de esclarecer os equívocos presentes nessa

O Coletivo de Autores apresenta a Educação Física como sendo uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, sistematiza e tematiza os elementos da chamada cultura corporal. Esses elementos do esporte, da dança, da luta, da ginástica e outros, são produzidos historicamente pela humanidade e necessitam ser transmitidos socialmente (CASTELLANI FILHO et al., 2009).

Na tentativa de se opor às concepções hegemônicas da Educação Física e das práticas que se vinculam a essas narrativas, o Coletivo de Autores, fundamentado no referencial teórico do *Materialista Histórico-Dialético*, contrapõe-se e apresenta uma proposta de como deve ser o ensino da disciplina e dos elementos da cultura corporal na escola, norteados por alguns princípios que se articulam com a realidade concreta dos alunos e, portanto, as múltiplas determinações.

A **relevância social do conteúdo** é o primeiro princípio apresentado pelo coletivo. “Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 32).

Posteriormente, é apresentado o segundo princípio, a saber: o da **contemporaneidade do conteúdo**, que “deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 32), não eliminando o que é clássico, que, por ser clássico, não perde sua contemporaneidade.

O princípio de **adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno** se relaciona às possibilidades dos alunos enquanto sujeitos sociais e históricos. Esse terceiro princípio articula o confronto dos saberes populares com o conhecimento científico, ao passo que ambos compõem a realidade histórica e concreta. A aparência e a essência são integrantes do conhecimento e, ambos, produzidos historicamente pela humanidade.

triade e o que esses conceitos significam dentro da obra do Coletivo de Autores, o que não é objetivo dessa pesquisa aprofundar sobre esse tema.

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal [...], fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento. (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 33).

A **simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade** é o quarto princípio. Ajuda a compreender que o conhecimento e sua apropriação não se realizam em degraus, assim, esse princípio confronta o “etapismo” da aprendizagem, explicando sempre os nexos de relações entre os diferentes conteúdos, “explicitando a relação que mantém entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicitados isoladamente” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 34), desenvolvidos na relação ensino e apropriação do conhecimento, de forma espiralada.

Princípio da **espiralidade da incorporação das referências do pensamento** é o quinto princípio. “Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 34).

O sexto princípio é o da **provisoriedade do conhecimento**. Nele, o Coletivo de Autores finaliza o seu entendimento acerca do trato com o conhecimento. Esse princípio trata o conhecimento sempre como aproximativo ao objeto e, portanto, demonstrando a historicidade dada a toda sua proposta, ao passo em que não está, *a priori*, a essência do objeto. Assim, todas as suas problemáticas podem ser superadas com outras aproximações e, por isso, o conhecimento possui um caráter de provisoriedade.

Esses princípios se opõem radicalmente ao emaranhado das outras concepções e abordagens pedagógicas da Educação Física, que, em última instância, ao tratarem a essência como *a priori*, o corpo e os movimentos como “natural”, proclamam o fim da história.

Diferentemente, a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que

lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção. (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 35).

Essa inflexão na área realizada pelo Coletivo de Autores, posicionando-se contra a hegemônica análise da Educação Física e do seu fim, o desenvolvimento da aptidão física, proporcionou uma reflexão não só no campo científico, mas nos posicionamentos políticos da área, colocando-se na trincheira contrária da concepção de homem e de mundo que contribui para a manutenção do *status quo* e da dicotomia corpo e mente.

As formulações do coletivo implicaram no modo de compreender o homem e o mundo em suas íntimas relações com a Educação Física escolar e sua ligação umbilical com o complexo da Educação, sobretudo evidenciadas com a compreensão de escola e currículo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. A obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* é uma formulação teórica e política que se opõe à hegemonia da compreensão da Educação Física a partir da aptidão física como centralidade, assim como se opõe à própria sociedade que cria os sentidos e significados dessa função social da Educação Física, a saber, a sociedade burguesa. Nesse sentido, apresentam-se interesses que se colocam em lados antagônicos e irreconciliáveis com as demais concepções de Educação Física.

Segundo Castellani Filho et al. (2009), em uma das extremidades estão as concepções que defendem a aptidão física como objeto de estudos e consequente manutenção do *status quo* com. Já na outra extremidade estão os que propunham, com base na fundamentação marxista, a cultura corporal como objeto de estudo e comprometidos com o horizonte de uma emancipação humana.

Taffarel, que fez parte da formulação do Coletivo de Autores, em uma entrevista⁵ para a segunda edição do livro do Coletivo de Autores, afirma

5 A entrevista da autora, juntamente com as posições políticas que tomaram os diferentes autores da obra denominada como Coletivo de Autores, podemos afirmar que esse coletivo não existe mais, como diz a própria autora, jamais se reunirá novamente.

a respeito dessas duas extremidades que “definiram-se no debate duas grandes tendências da Educação Física, uma que defendia como objeto da Educação Física a aptidão física e outra que defendia como objeto da Educação Física a cultura corporal” (TAFFAREL APUD CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 158), em forma de um consenso possível entre os professores pertencentes ao coletivo.

O consenso possível, sem dúvidas, é um dos determinantes para os equívocos cometidos e, portanto, para as limitações existentes na obra. Sobre esse processo de consenso, Taffarel nos esclarece alguns pontos, diz a autora:

Vale destacar que éramos um grupo heterogêneo, tínhamos deferentes graus de consciência sobre os acontecimentos, diferentes inserções na luta coletivo, nos movimentos sociais e partidos políticos. [...]. Nossas divergências manifestaram-se posteriormente, porque as lutas se tornam mais acirramento todos os autores que se posicionar e, cada um tomou seu rumo. Isso é claro, visível, medível, comparável. Qualquer um pode observar as posições dos autores. (TAFFAREL APUD CASTELLANI FILHO, 2009, p. 160-1).

E ainda:

O Coletivo de Autores não voltará a se reunir nunca mais. Com o passar dos anos ficaram evidentes as divergências, e nesses dez anos acentuaram-se as diferenças nas posições teóricas, políticas e ideológicas entre o Coletivo. (TAFFAREL APUD CASTELLANI FILHO, 2009, p. 164).

Segundo Húngaro (2013), o projeto histórico no qual as formulações do Coletivo de Autores se vinculam passa por um momento de recuo. O projeto de uma Educação Física alicerçado pela ruptura da lógica do capital não possui espaço como outrora, sobretudo pela desfavorável correlação de força com o colapso do socialismo real (IBID, 2013) e fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). O autor argumenta que a crítica da Educação Física na década de 1980 só foi possível porque, desde a Revolução Russa de 1848, a defesa do socialismo era o espectro que rondava a Europa, ou seja, que pressionava até a existência de

políticas pautadas pela social-democracia e conquistas de direitos para os trabalhadores.

A defesa do socialismo foi a pauta fundamental, desde 1848, do movimento operário europeu. A Revolução Russa, em 1917, instalou a primeira experiência socialista no mundo e de lá se iniciou um importante processo de expansão. Uma estratégia para conter esse crescimento foi o atendimento, em alguns países, de inúmeros pontos de pauta das lutas operários que acabaram por constituir as experiências social-democratas. (HÚNGARO, 2013, p. 148).

Húngaro argumenta pela necessidade do capital de voltar a acumular e, sem uma efetiva ameaça do socialismo, frente à crise imanente à sua existência, as políticas sociais entram em derrocada, fazendo com que o projeto defendido pelo Coletivo de Autores da Educação Física fosse adiado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo esse movimento crítico na Educação Física acontece em um cenário em que o modo de produção capitalista, reorganizava sua lógica incontrolável. Reordenava as relações de produção com ajustes em sua estrutura e dinâmica, com vistas sempre a diminuição do tempo necessário e aumento do tempo excedente de produção. Ou seja, um movimento incessante de valorização do valor e aumento da taxa de lucro com a diminuição do trabalho necessário em relação ao trabalho excedente de produção. “Como o capital não pode se valorizar sem processos de trabalho, para os capitalistas, a questão decisiva é procurar adequar da melhor forma possível os processos de trabalho à maximização valorativa dos seus respectivos capitais” (LAZARINI, 2010, p. 347). Destarte, esses reordenamentos é uma necessidade do capital, mesmo como medida paliativa, em última análise, porque o capital necessita continuar seu processo de produção da mais valia e só pode fazê-lo com processo de trabalho.

Concomitantemente, são responsabilizados pelo cuidado do seu próprio corpo. Assim, a Educação Física, deve cuidar individualmente desse corpo degradado pelo processo de trabalho, independentemente da relação social na qual está inserido. Ou seja, o trato que se dá para o cuidado com o corpo é um trato na perspectiva biológica.

A própria gênese moderna da Educação Física está centrada nos preceitos positivistas e biologicistas de uma educação para o corpo se manter forte no processo de produção capitalista. Em outras palavras, a origem social da Educação Física, tal qual conhecemos, possui como base histórica o trabalho sobre a égide do capital. Nesse sentido, a Educação Física moderna e sua íntima relação com o corpo não são mais as antigas práticas de sobrevivência, a antiga educação guerreira ou educação cortesã. São a própria formação do cidadão moderno regido pelas demandas do capital em ascensão.

A Obra Metodologia do Ensino da Educação Física, Coletivo de Autores, a crítica materialista da história, que possui na tríade, linguagem, trabalho e poder o elemento predominante. Para o coletivo de autores, é linguagem porque o corpo passa uma expressão corporal, é trabalho porque desenvolve movimentos sistematizados de forma simbólica e é poder quando expressa uma disputa.

Discutir as limitações do Coletivo de Autores é tarefa urgente e, ao mesmo tempo, complexa. Pois necessita de tempo e páginas que essa pesquisa e seu caráter não permitem, sobretudo porque o Coletivo de Autores representa um avanço incomensurável para a Educação Física. Todos os seus méritos devem ser exaltados e as críticas necessárias devem ser realizadas exatamente por esses méritos.

A crítica superadora precisa ser superada, ao passo em que se discutem suas limitações e contradições. Algo extremamente necessário para que possamos avançar ao horizonte da emancipação humana, mas não será possível nesse estudo. Ficará para escritos futuros. Sem o avanço do socialismo, “o espectro do comunismo” (MARX, 2015) deixa de rondar a Europa, não sendo mais uma ameaça real ao modo de produção capita-

lista. Consequentemente, a classe trabalhadora tornou-se refém da lógica do capital de substituição do capital variável pelo capital constante, perda de direitos conquistados historicamente em decorrência da desfavorável correlação de força, existente no auge das formulações críticas da Educação Física.

Um dos grandes méritos do Coletivo de Autores, expressos ainda nos textos de Taffarel, é que, ao se apoiar em Marx e em suas formulações, a finalidade está para além da compreensão da realidade, a saber, a superação da lógica burguesa, tendo como horizonte a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Cristina. A História da Educação Física escolar no Brasil. **Revista Digital Buenos Aires**, Ano 13, n. 124, set. 2008.

BARBIERI, A. F.; PORELI, A. B. G.; MELLO, R. A. Abordagens, concepções e perspectiva de Educação Física quanto à metodologia de ensino nos trabalhos publicados na revista brasileira de ciência do esporte (rbce) em 2009. **Motrivência**, Ano 20, n. 31, p. 223-240, dez. 2008.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. (COLETIVO DE AUTORES). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. 1999. 185f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

CASTELLANI FILHO. **Educação Física no Brasil**: A história que não se conta. (Coleção Corpo & Motricidade). 19. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2013

CASTRO, Celso. In corpore sano - os militares e a introdução da Educação Física no Brasil. **Antropolítica**, Niterói, RJ, n. 2, p.61-78, 1997.

CUNHA, Niágira Vieira Soares. **A gênese e as bases teóricas-filosóficas que influenciaram na construção do conceito de cultura corporal pelo coletivo de autores**. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2013.

ESCOBAR, M. O. Crítica a perspectiva da promoção da saúde e da aptidão física. **Boletim Germinal**, v. 9, n. 6, 2009.

HEROLD JUNIOR, Carlos. A centralidade analítica da categoria trabalho para a Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 85-95, 2. sem. 2003.

HÚNGARO, M. A Educação Física e a tentativa de deixar de mentir: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: Apontamentos críticos. 2010. 528f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 3. ed. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: Novas contradições e desafios do século XXI. 26 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

OLIVEIRA, Rogério Paes de. **Trabalho, corpo e formação humana: um exame sobre o complexo social da educação física em concepções pedagógicas no Brasil**. 2022. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

OLIVEIRA, Rogério Paes de; GOMES, Valdemarin Coelho. A Educação Física como elemento necessário na formação do ser social. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, 25(264), 2-14, 2020.

OLIVEIRA, Rogério Paes de. A ginástica artística como conteúdo necessário nas aulas de educação física escolar: contribuições à luz de uma análise onto-histórica. In: SOUSA-CIRILO, Maria do Socorro. **Ginástica Artística**: história, ensino e aplicabilidade prática. 1 ed. Vila Real/Portugal: Sílabas Didáticas, 2025.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, (coleção primeiros passos), 2004.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Consenso e conflito**: Educação Física Brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2005

ORTIGARA, Vidalcir. **Ausência sentida nos estudos em Educação Física**: a determinação ontológica do ser social. 2002. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. (Coleção educação contemporânea). 5. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z. Crítica às proposições pedagógicas da Educação Física. **Boletim Germinal**, v. 5, n. 6, 2009.

TULESKI, Silvana; GOMES, Marília Daefiol Herrero. As apropriações dos estudos neuropsicológicos de Luria na atualidade. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, n.13, p. 178-201, mai. 2020.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.004

A EFICÁCIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

Claudinero Reis de Lima¹
Adriel Ruano da Silva Paz²

RESUMO

Educação Indígena específica e diferenciada na Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete tem se destacado na implementação de uma educação própria, pois representa um modelo de educação que respeita e valoriza a identidade indígena, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado. Esse enfoque não apenas contribui para a formação dos alunos, mas também para a preservação de suas culturas e tradições. Visando respeitar e valorizar a cultura, língua e saberes tradicionais das comunidades indígenas. Este estudo apresenta resultados alcançados por meio de práticas pedagógicas adaptadas, que promovem um ambiente de aprendizado inclusivo e significativo. O objetivo da pesquisa é enfatizar como a abordagem educacional adotada na escola contribui para o fortalecimento da identidade cultural, e desempenho nas aulas. A pesquisa utilizou métodos qualitativos, incluindo entrevistas com educadores, alunos e membros da comunidade, além de observações em sala de aula e análise de documentos escolares. O foco foi compreender como a educação específica e diferenciada impactou o desempenho escolar e a identidade cultural dos alunos. Os principais resul-

-
- 1 Mestre em educação pela Universidade Federal de Roraima - UFRR, claudyo.reys@gmail.com;
 - 2 Doutorando em Educação na Aamazônia pela Universidade Federal de Roraima - UFRR, adrielruano@gmail.com.

tados indicam que a educação diferenciada contribuiu significativamente para o fortalecimento da Identidade cultural, os alunos demonstraram maior interesse e compreensão de sua herança cultural, refletindo um aumento na participação em atividades tradicionais. Melhora no desempenho das aulas. Observou-se um avanço no aprendizado, especialmente nas disciplinas de língua materna e história, onde os conteúdos foram integrados com a cultura local, a participação das famílias no processo educativo aumentou, promovendo um vínculo mais forte entre a escola e a comunidade. A experiência da Escola evidencia a importância de uma educação que respeite e integre a cultura indígena, resultando em benefícios não apenas para o aprendizado, mas também para a valorização da identidade cultural. A continuidade e o aprimoramento dessa abordagem diferenciada são essenciais para garantir o direito à educação de qualidade para as comunidades indígenas.

Palavras-chave: Comunidade indígena, Identidade cultural, Educação Indígena, conhecimentos indígenas.

1 INTRODUÇÃO

A educação indígena no Brasil passou, ao longo das últimas décadas, por significativas transformações, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu o direito dos povos indígenas a uma educação específica, bilíngue, intercultural e comunitária. Esse marco legal representou um avanço histórico no reconhecimento da diversidade étnica e cultural do país, assegurando aos povos indígenas o direito de manter suas tradições, línguas e modos próprios de organização social, ao mesmo tempo em que lhes é garantido o acesso à educação formal.

Antes desse período, a educação voltada aos povos indígenas era fortemente influenciada por políticas integracionistas e missionárias, cujo principal objetivo era promover a assimilação cultural e a incorporação dos indígenas à sociedade nacional. Durante séculos, a escola foi vista como um instrumento de aculturação, impondo o idioma português e apagando as línguas e os saberes tradicionais. Essa prática contribuiu para a marginalização de inúmeras comunidades, resultando na perda de parte significativa de seus conhecimentos ancestrais e na desvalorização de suas identidades coletivas.

A partir da década de 1990, políticas públicas e diretrizes específicas começaram a ser implementadas com o intuito de reverter esse quadro.

Documentos como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 3/1999) reforçaram a importância de um ensino que reconheça a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas e garanta a autonomia das comunidades na construção de seus projetos pedagógicos.

Nesse contexto, a Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete surge como um exemplo concreto de como a prática pedagógica pode ser ressignificada a partir da valorização dos saberes tradicionais, das línguas nativas e da cosmovisão indígena. Localizada em uma comunidade que preserva sua herança cultural, a escola tem buscado conciliar o

conhecimento científico com as práticas e saberes próprios de seu povo, fortalecendo a relação entre educação e cultura.

A instituição adota uma abordagem pedagógica que valoriza o ensino da língua materna, a realização de atividades culturais no ambiente escolar e a participação ativa das famílias no processo educativo. Essas ações não apenas contribuem para o aprendizado formal, mas também fortalecem o sentimento de pertencimento e a autoestima dos estudantes, que passam a se reconhecer como sujeitos de saber e agentes de transformação em sua comunidade.

Historicamente, a educação destinada aos povos indígenas era marcada por processos de assimilação cultural, nos quais o objetivo principal era a integração forçada à sociedade envolvente. Tal modelo ignorava os conhecimentos próprios das comunidades e desconsiderava sua organização social e cultural. Atualmente, o desafio consiste em garantir uma educação que fortaleça a identidade cultural, sem desconsiderar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos contemporâneos.

A educação indígena diferenciada deve ser compreendida como um espaço de diálogo entre diferentes formas de conhecimento o tradicional e o científico, permitindo que os alunos transitem entre esses mundos sem perder suas referências culturais. Essa perspectiva é essencial para a formação de indivíduos críticos, conscientes e capazes de atuar em contextos multiculturais, respeitando suas origens e valorizando a diversidade.

Assim, o presente estudo busca compreender como a Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete tem articulado saberes tradicionais e conteúdos escolares, promovendo uma educação que respeita as especificidades culturais e contribui para o fortalecimento da identidade indígena. Além disso, pretende-se analisar de que forma a prática pedagógica diferenciada tem impactado o desempenho escolar, o envolvimento da comunidade e a preservação das tradições locais.

Acredita-se que a experiência dessa escola possa servir de referência para outras instituições que buscam construir uma educação pautada na interculturalidade, no respeito à diversidade e na valorização dos sabe-

res indígenas. A consolidação de uma educação indígena específica e diferenciada não apenas contribui para a justiça social e a equidade, mas também enriquece o próprio sistema educacional brasileiro, tornando-o mais plural, inclusivo e representativo da multiplicidade cultural do país.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar como a educação específica e diferenciada desenvolvida na Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete contribui para o fortalecimento da identidade cultural e o desempenho escolar dos alunos.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever as práticas pedagógicas implementadas na escola;
- Investigar o papel da comunidade no processo educativo;
- Avaliar os impactos da abordagem diferenciada no desempenho escolar e na valorização cultural;
- Refletir sobre os desafios e perspectivas para a consolidação de uma educação indígena de qualidade.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A concepção de educação indígena específica e diferenciada está ancorada em princípios da interculturalidade, autonomia e valorização dos saberes tradicionais (BRASIL, 1999; BANIWA, 2019). Segundo Bartolomé (2006), a interculturalidade implica um diálogo horizontal entre culturas, promovendo o respeito e o reconhecimento mútuo.

Autores como Azevedo (2018) e Silva (2020) reforçam que a escola indígena deve ser entendida como um espaço de resistência cultural, onde os conhecimentos tradicionais são articulados com os saberes esco-

lares, de modo a favorecer a construção de uma identidade positiva e o fortalecimento da língua e das tradições locais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) definem que a educação indígena deve considerar a realidade sociocultural de cada povo, garantindo autonomia pedagógica e participação comunitária na gestão escolar.

4 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, por se tratar de um estudo que busca compreender as percepções, experiências e práticas educativas em seu contexto real. De acordo com Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é adequada quando se pretende compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e às relações sociais, o que se mostra essencial no contexto da educação indígena, em que os valores, saberes e tradições exercem papel central na formação dos indivíduos.

O estudo foi desenvolvido na Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, localizada em uma comunidade indígena que tem como princípio a valorização de sua cultura, língua e modos de vida tradicionais. A escolha da instituição ocorreu de forma intencional, uma vez que a escola representa um caso emblemático de implementação de práticas pedagógicas específicas e diferenciadas, voltadas à preservação da identidade cultural e à promoção do ensino intercultural.

As fontes de coleta de dados incluíram entrevistas semiestruturadas, observações de campo e análise documental. As entrevistas foram realizadas com professores indígenas e não indígenas, alunos de diferentes faixas etárias e lideranças comunitárias (como tuxauas, pajés e representantes de famílias), buscando compreender suas percepções sobre o papel da escola no fortalecimento da identidade cultural e no desenvolvimento dos estudantes. As entrevistas tiveram duração média de 30 a 50 minu-

tos, foram gravadas com autorização dos participantes e posteriormente transcritas para análise.

As observações de campo ocorreram durante o período letivo, abrangendo atividades em sala de aula, eventos culturais, reuniões escolares e momentos comunitários, como festividades e rituais tradicionais. Essa etapa foi fundamental para compreender a dinâmica das práticas pedagógicas no ambiente escolar e as interações entre professores, estudantes e comunidade. As observações foram registradas em diário de campo, com anotações detalhadas sobre o contexto, as atividades e as expressões culturais presentes no cotidiano escolar.

A análise documental contemplou o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, os planos de aula, registros de atividades pedagógicas e relatórios institucionais, buscando identificar como os princípios da educação indígena específica e diferenciada estão expressos nos documentos oficiais e nas práticas pedagógicas da escola. Essa análise permitiu verificar a coerência entre o discurso institucional e as ações efetivamente desenvolvidas.

Os dados obtidos foram organizados em categorias temáticas, definidas a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Essa abordagem analítica envolveu três etapas: (1) pré-análise, em que se realizou a leitura flutuante do material coletado; (2) exploração do material, com a categorização dos dados em temas centrais, como *identidade cultural, saberes tradicionais, práticas pedagógicas e participação comunitária*; e (3) tratamento e interpretação dos resultados, buscando compreender as relações entre os elementos identificados e os objetivos da pesquisa.

A interpretação dos dados foi orientada pelos referenciais teóricos sobre educação indígena e interculturalidade (BRASIL, 1998; BANIWA, 2019; SILVA, 2020), permitindo estabelecer relações entre a prática pedagógica observada e os princípios legais e culturais que sustentam a educação diferenciada.

Por se tratar de uma pesquisa em contexto indígena, todos os procedimentos respeitaram os aspectos éticos da investigação científica, com

ênfase no respeito às tradições, à língua e à autonomia da comunidade. O estudo seguiu as orientações da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre a ética em pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, garantindo o consentimento livre e esclarecido dos participantes e o anonimato das informações pessoais.

Dessa forma, a metodologia utilizada possibilitou uma compreensão ampla e sensível da realidade escolar estudada, valorizando as vozes e experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A combinação das diferentes técnicas de coleta e análise de dados contribuiu para a construção de um retrato fiel das práticas pedagógicas da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete e de seu papel no fortalecimento da identidade cultural e da autonomia da comunidade.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que a educação diferenciada implementada na Escola Tuxaua Luiz Cadete tem produzido efeitos significativos na valorização da identidade cultural e na melhoria do desempenho escolar dos alunos.

5.1 FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL

Os alunos demonstraram maior interesse pela língua materna e pelas manifestações culturais tradicionais, como danças, narrativas orais e rituais.

Essa valorização reforçou o sentimento de pertencimento e autoestima entre os jovens.

5.2 INTEGRAÇÃO ENTRE SABERES TRADICIONAIS E CONTEÚDOS ESCOLARES

Os professores têm adaptado o currículo escolar para incluir temáticas relacionadas à história e à cultura do povo local, promovendo um

aprendizado contextualizado. O ensino da língua indígena e a utilização de metodologias participativas contribuíram para uma aprendizagem mais significativa.

5.3 PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

A participação das famílias e das lideranças comunitárias tem sido fundamental no processo educativo. Reuniões, oficinas culturais e projetos integradores fortaleceram o vínculo entre escola e comunidade, ampliando o diálogo entre saberes tradicionais e acadêmicos.

5.4 IMPACTOS NO DESEMPENHO ESCOLAR

Observou-se uma melhora no rendimento nas disciplinas de língua materna e história, reflexo da integração entre os conteúdos escolares e a vivência cultural. Os professores relataram aumento na frequência escolar e no engajamento dos alunos nas atividades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete demonstra que a educação indígena específica e diferenciada é uma estratégia eficaz para a promoção do aprendizado significativo e o fortalecimento da identidade cultural.

O envolvimento da comunidade, o respeito às práticas tradicionais e a contextualização dos conteúdos escolares são elementos essenciais para uma educação de qualidade que atenda às necessidades e particularidades dos povos indígenas.

A continuidade e o aprimoramento dessa proposta dependem do apoio das políticas públicas, da formação continuada de professores indígenas e da valorização das línguas e culturas nativas. Investir em uma

educação que respeite a diversidade cultural é promover a equidade, a cidadania e o direito à diferença.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. de. **Educação e interculturalidade: desafios e perspectivas nas escolas indígenas brasileiras**. São Paulo: Cortez, 2018.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena e interculturalidade no Brasil: desafios e perspectivas**. Brasília: MEC; UNESCO, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **Interculturalidad y educación: desafíos contemporáneos**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

COSTA, Maria da Penha Silva da. **Saberes tradicionais e práticas pedagógicas nas escolas indígenas: entre o local e o global**. Belém: EDUFPA, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

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

SILVA, José Pereira da. **Saberes tradicionais e educação diferenciada nas escolas indígenas do norte do Brasil**. Manaus: EDUA, 2020.

SOUZA, Rita de Cássia. **A escola indígena como espaço de resistência e valorização cultural**. Cuiabá: EdUFMT, 2021.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.005

A MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÃO TEÓRICA E FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA EM ARTIGOS E ESTUDOS ACADÊMICOS

Rodrigo Wantuir Alves de Araújo¹

RESUMO

A proposta deste trabalho por objetivo dissertar acerca da memória e o seu uso na educação a partir de estudos e concepções teóricas de textos acadêmicos estudados a partir de estudos na disciplina Educação, Cultura, História Memória I do curso de Mestrado e Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFRN. A memória é um campo de estudos, reflexões e pesquisas, as quais diversas áreas científicas investigam e analisam sua formação, desempenho e importância na vida humana. Não é à toa que memória é uma palavra polissêmica e abrange um vasto campo na análise da concepção teórica e fundamentação na literatura acadêmica e científica. Assim, estudos sobre a memória são fundamentais para os estudos nas áreas da história, educação e fundamentação histórica. Nesse sentido, utilizamos a discussão sobre memória na perspectiva de memória coletiva de Halbwachs (2004); Le Goff (2013) e as discussões de identidade de Polack (2017). O estudo da aquisição da memória foi importante para a estruturação e organização dos indivíduos em sociedade. Sociedade sem escrita: mitos de origem; prestígio da família dos dominantes; saberes técnicos: magia religiosa. Nas sociedades pós-escritas, duplo progresso: comemoração, celebração,

1 Doutor em Educação PPGED- UFRN. Professor do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP. rodrigowantuir@yahoo.com.br; rodrigowantuir@ifesp.edu.br

acontecimento memorável; memória, uma forma de inscrição, epigrafiar. Os resultados dessa discussão estão sob a égide da memória sob em seu aspecto individual e coletivo, em que os autores trabalham em maior ênfase com este último modo da memória. Nesse envolvimento de disputas, memórias, grupos sociais, revela-se um profissional que é importante em todo esse processo: o historiador. A ele cabe as reflexões, a leitura, a crítica interna e externa na memória coletiva e as discussões em sociedade sobre a memória.

Palavras-chave: Memória. História. Educação. Pesquisa Educacional. Fundamentos da Educação.

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho que tem por objetivo dissertar acerca da memória e o seu uso na educação a partir de estudos e concepções teóricas de textos acadêmicos estudados na disciplina Educação, Cultura, História Memória I do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFRN.

A memória é um campo de estudos, reflexões e pesquisas, as quais diversas áreas científicas investigam e analisam sua formação, desempenho e importância na vida humana. Não é à toa que memória é uma palavra polissêmica e abrange um vasto campo na análise da concepção teórica e fundamentação na literatura acadêmica e científica.

Com o advento da tecnologia, o termo memória ficou comumente relacionado à capacidade de acumular arquivos visuais, audiovisuais e documentos dos mais diversos tipos, além da capacidade interna de aparelhos eletrônicos, como computadores, smartphones, tablets, máquina fotográfica, entre outros.

O estudo da aquisição da memória foi importante para a estruturação e organização dos indivíduos em sociedade. Sociedade sem escrita: mitos de origem; prestígio da família dos dominantes; saberes técnicos: magia religiosa. Nas sociedades pós-escritas, duplo progresso: comemoração, celebração, acontecimento memorável; memória, uma forma de inscrição, epigrafia.² Relacionando com os mais diversos campos do saber, o estudo da memória abrange outras áreas, que não seja apenas a história, pois

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. Deste ponto de vista, o estudo da memória abarca a psicologia, a psicofisiologia, a neurofisiologia, a biologia e,

2 Ciência auxiliar da história, na qual se estudam as inscrições antigas ou epígrafes gravadas em materiais sólidos.

quanto às perturbações da memória, das quais a amnésia é a principal, a psiquiatria. (Le Goff, 2013, p. 423)

Assim, as mais diversas áreas também podem contribuir para compreensão dos estudos da memória, bem como também podem colaborar com os conceitos e ideias próprias do saber dessas áreas para conceber uma visão macro e rica da memória, como também visualizar as peculiaridades de cada uma dessas ciências.

Ainda como maneira de explicar o seu uso nos estudos acadêmicos e científicos, Lombardi (2011) afirma que Sigmund Freud (1856-1939) já havia realizado estudos sobre a memória humana. Enfatiza que os estudos sobre memória vieram a ser bastante enfatizados a partir da década de 1970, como matéria da história. No âmbito da história, como processo, a memória começou a ser tomada como objeto de investigação pela História, especialmente pela História Oral.

CONCEITUANDO A MEMÓRIA

Mas, qual o conceito de memória, inicialmente, precisamos identificar para iniciar a construir as relações e conexões no campo dos estudos acadêmicos? Segundo o dicionário Aurélio há mais de um significado para memória, mas sua primeira definição é que memória é a faculdade de reter impressões e conhecimentos adquiridos e de repará-los pela ação da vontade. Para termos desse trabalho e da concepção de memória identificamos que

Etimológica e conceitualmente trata-se, portanto, de um termo **polissêmico** e que se refere tanto **a faculdade ou função de conservar, reviver, restabelecer** (ou lembrar) fatos ou lembranças passados como ao **meio usado para conservar a lembrança** – o sinal, o monumento e o documento, quanto a própria narrativa de fatos ou acontecimentos testemunhados por alguém. (Lombardi, 2011, p.76-77) Grifo Nosso.

Nesse sentido, a memória pode ser relacionada à lembrança a partir da faculdade de pensar, conservar ou reviver os fatos do passado, bem

como a construção das narrativas a partir desses elementos. Essa é a base conceitual que será tecida as demais ideias e concepções em que se envolva a memória.

MEMÓRIA INDIVIDUAL E COLETIVA: IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

Há uma discussão relevante também sobre a memória, pois podemos dividi-la em dois tipos de memória: individual e coletiva. Ambas se retroalimenta, a partir de elementos individuais e coletivos. Le Goff (2013) faz uma distinção entre memória individual e social (coletiva) trabalhando com esta última.

Mas, a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva que permitam melhor compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória. (Le Goff, 2013, p. 435)

A memória coletiva prevalece nos estudos acadêmicos e nas narrativas da sociedade. Ela tem um significado relevante, uma vez que conseguimos destacar que é um elemento de coesão do tecido social. Como identificamos, a memória é um instrumento de poder, no sentido da prevalência de conceitos, acontecimentos, formas de pensar e agir, que se perpetuam através da memória coletiva e compõe o conjunto da memória de uma sociedade. Como toda sociedade é composta de vários grupos, instituições, podemos ver mais bem relacionados com a combinação entre esse instrumento de poder e a relação direta com a história e identidade

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos,

sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis. (Pollak, 1989, p. 7)

A memória é fundamental na construção da sociedade como um todo e um adendo importante se refere a que nas sociedades desenvolvidas, os novos arquivos, (arquivos orais e audiovisuais) não escapam a vigilância dos governantes, mesmo se podem controlar essa memória tão estreitamente como os novos utensílios de produção desta memória, nomeadamente, o rádio e a televisão. Assim, esses veículos de comunicação de massa são importantes em todo o processo de construção de memória. Poderíamos incluir também o fenômeno da internet que é uma plataforma que agrega diversos mecanismos e de grande influência social com as páginas de notícias e até mesmo das redes sociais.

Há algumas características da memória que destacamos. Ela gira em torno do cotidiano do grupo: boas ou ruins safras, festas, enchentes, tragédias e não diretamente com acontecimentos históricos valorizados pela historiografia. A memória coletiva como fundamento e identidade do grupo, simplifica a noção do tempo e simplificando o passado. Assim, temos como muito utilizadas às expressões: antigamente como representação do passado; nossos dias ou nos dias de hoje, como presente. Dessa forma, compreendemos a necessidade de estudos, reflexões e debates que envolvem esse tema devido o legado que é levado em conta para ser discutido, lembrado, refletido ou até mesmo silenciado.

Ainda nessa perspectiva sobre memória coletiva, Pollak (1989) discute dois tipos de memória, a oficial e a subterrânea, respectivamente, correspondendo a memória oficial dos grupos ligados ao poder e a memória das classes sociais ditas minoritárias, e alerta

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a

imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. (Pollak, 1989, p. 6)

A esse respeito, refletamos sobre os memoriais, museus, centros de documentação e memória que conhecemos. Como sugestão de reflexão, o Memorial Café Filho (Natal-RN) e o Memorial JK (Brasília – DF). Tais memoriais são exemplos da força da memória e de sua inserção na sociedade e que merecem a reflexão sobre o papel que exercem e de que maneira essa memória é representada e significa a questão da memória coletiva, além de uma imposição da memória oficial sobre a memória subterrânea. Em alguns momentos, as duas memórias podem coexistir pacificamente. Em outros, poderá haver discordâncias.

Como produto de grupos sociais, encontramos comumente, sobretudo na área da política, memoriais, centro de documentação e memória, museus que guardam resquícios e fragmentos da vida pública e política de alguns representantes da sociedade em dado momento. Como exemplo, o Memorial Café Filho, na cidade do Natal – RN, um espaço em se propõe a contar uma história a partir dos documentos, fotografias, roupas, medalhas, certificados, incluindo também utensílios e moveis da casa do ex-presidente da República Federativa do Brasil, João Fernandes Café Filho (1899 – 1970). Em Brasília temos o exemplo mais contundente possível, o Memorial JK que contém uma organizada e vasta documentação, biblioteca particular, fotografias, roupas, vídeos, maquetes, incluindo até os restos mortais do ex-presidente Juscelino Kubitschek (1902-1976).

Esses dois exemplos encontram na força política um elo que justifica uma memória coletiva para suas respectivas regiões e para o Brasil por se tratar de dois ex-presidentes. Contudo, há uma zona de conflitos de grupos sociais que porventura discordem desses governos ou que tenham alguma opinião fundamentada sobre os ex-presidentes. Contudo, vemos claramente que os responsáveis pelos memoriais com o aval e apoio do Estado conseguem impor os memoriais como fonte de uma memória coletiva através da cultura.

Uma discussão importante é sobre a memória ser seletiva. A memória é seletiva (individual ou coletiva é um verdadeiro exercício de organização na preservação dos fatos). Memória é um elemento construído. O ponto de vista político é extremamente forte e decisivo. Assim, o 7 de setembro de 1822 se torna como a data da Independência do Brasil; mesmo que saiba que foi uma construção histórica como um marco fundante. O que não dizer dos desfiles cívicos, que exaltam e enaltecem aspectos da história em detrimento de outros?

Ao enfatizar figuras como Dom Pedro I e o famoso “grito do Ipiranga”, por exemplo, apagam-se outras vozes e movimentos que contribuíram para o processo de emancipação política, como a participação de grupos populares, indígenas, negros e mulheres. Assim, o desfile cívico pode ser visto tanto como um instrumento de celebração quanto de construção ideológica – um momento em que o Estado reafirma uma narrativa oficial da nação. Refletir criticamente sobre essas práticas não significa negar a importância da data, mas ampliar o olhar sobre a história, compreendendo que a Independência não foi um ato isolado, e sim um processo complexo, permeado por disputas, interesses e contradições.

Obviamente é preciso que se pense sobre a contextualização, pois os significados podem mudar, como por exemplo, o caso de Tiradentes³, que em determinado momento da história do Brasil, o Brasil Colonial, era tido como uma memória de rejeição, por ser traidor. O mesmo Tiradentes, no período Republicano, é tido como herói e é hoje lembrado como mártir e com uma data, um feriado nacional.

A forma como lembramos os acontecimentos históricos está profundamente ligada aos interesses e valores de cada época. A figura de Tiradentes é um exemplo marcante dessa transformação da memória coletiva. No período colonial, ele foi retratado como um traidor da Coroa

3 Tiradentes era o apelido de Joaquim José da Silva Xavier (1746 – 1792) que fora dentista amador, alferes da Cavalaria dos Dragões de Minas e líder do movimento de Independência do Brasil em Minas Gerais e o único morto por enforcamento, sendo depois decapitado e esquartejado.

portuguesa, alguém que ameaçava a ordem estabelecida. Sua execução pública, em 1792, tinha justamente o propósito de servir de lição e reforçar a autoridade do poder metropolitano.

Contudo, com a Proclamação da República, em 1889, essa imagem foi completamente ressignificada. O mesmo Tiradentes passou a ser exaltado como símbolo da liberdade, da luta contra a opressão e da busca por um país independente e soberano. O “traidor” tornou-se “herói nacional”, e sua memória foi incorporada aos ideais republicanos como exemplo de patriotismo e sacrifício pela pátria.

Esse caso evidencia como a história é constantemente reinterpretada de acordo com o contexto político e social. A memória coletiva, longe de ser estática, é moldada por disputas de sentido e por interesses que selecionam o que deve ser lembrado ou esquecido. Assim como o 7 de setembro, a figura de Tiradentes mostra que os marcos da história do Brasil são construções simbólicas que expressam visões de mundo em transformação.

Afinal, isso também levanta outra discussão sobre o esquecimento e a memória. Parafraseando Umberto Eco (Lombardi, 2011) afirma que a cultura é feita de memória e que esta contraditoriamente também implica no esquecimento: a memória social ou cultural tem por objetivo filtrar e não apenas conservar.

A ESCOLA COMO MEMÓRIA

Trataremos nesse tópico em linhas gerais a partir do pensamento de Benito (2017) que a escola enquanto instituição é produtora de memória. Desde a oferta do ensino obrigatório em diversos países, a escola começou a fazer parte da memória de todos os agentes envolvidos: alunos, professores, comunidade em geral.

O tema da memória é suscetível de múltiplas abordagens. Temos tratado dele, há alguns anos, sob o prisma mais antropológico, em suas relações com a educação; mais concretamente, temos lidado com a construção sociocultural

dos elementos que a constituem: a projeção da lembrança na construção da subjetividade pessoal, na configuração da cultura da escola, na definição do *habitus* que conforma o ofício do professor, na formatação das práticas pedagógicas, e inclusive, na semântica adicionada aos materiais que fazem a mediação da relação comunicativa entre os atores da instituições elementares de formação. (Benito, 2017, p. 184).

Para Benito Escolano, a escola não é apenas uma instituição voltada à transmissão de saberes formais, mas também um espaço de produção e reprodução cultural. Nesse sentido, ela atua como um agente formador de subjetividades, modelando modos de ser, pensar e agir. O *habitus* escolar é, portanto, um produto histórico e social, resultado de práticas pedagógicas, normas, rituais e discursos que compõem a cultura escolar. Tais elementos são incorporados pelos sujeitos de forma, muitas vezes, inconsciente, influenciando sua postura diante do conhecimento, da autoridade e da convivência social.

A formação desse *habitus* se dá através de mecanismos de socialização que ultrapassam os conteúdos curriculares. As rotinas escolares, os horários rígidos, as formas de avaliação, o controle dos corpos e o discurso pedagógico são instrumentos que contribuem para a interiorização de valores como disciplina, pontualidade, obediência e mérito. Desse modo, a escola atua não apenas na instrução intelectual, mas na constituição de identidades e comportamentos compatíveis com as exigências da sociedade em determinado contexto histórico.

Escolano (2001) destaca, ainda, que o *habitus* escolar expressa uma cultura institucional específica, marcada por práticas e símbolos que conferem à escola um ethos próprio. Essa cultura, por sua vez, é dinâmica e histórica, podendo tanto reproduzir a ordem social vigente quanto abrir possibilidades para a transformação. Assim, compreender o *habitus* escolar implica reconhecer a escola como um espaço de produção simbólica e de formação de subjetividades, cuja influência ultrapassa o âmbito estritamente pedagógico.

Assim, encontramos a definição da importância e da atuação da memória na instituição e dos seus agentes como importantes nas cons-

truções da memória, nas suas práticas pedagógicas dos professores, na lembrança dos alunos do cotidiano escolar, sua subjetividade, suas emoções e recordações.

A escola ocupa um papel central na produção e na transmissão da memória social. Mais do que um espaço de ensino de conteúdos, ela é uma instituição que contribui para a formação das identidades individuais e coletivas, atuando como mediadora entre o passado e o presente. Nesse sentido, a escola não apenas reproduz memórias, mas também as seleciona, legitima e ressignifica, participando ativamente do processo de construção da história e da cultura de um povo.

A memória, entendida como um campo de disputas simbólicas, está longe de ser neutra. Conforme destaca Halbwachs (2004), ela é sempre social, pois se constitui nas relações entre os sujeitos e os grupos. Assim, quando a escola escolhe determinados fatos, personagens e datas a serem ensinados, ela também define quais memórias merecem ser preservadas e quais serão silenciadas. O currículo, os livros didáticos e as práticas pedagógicas funcionam, portanto, como instrumentos de poder e de seleção da memória.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender o papel da escola como espaço de crítica e reflexão sobre as narrativas oficiais. Ao problematizar a história e incentivar o diálogo com diferentes perspectivas – indígenas, africanas, populares, femininas, entre outras –, a escola contribui para a construção de uma memória plural e democrática. Essa postura educativa rompe com a ideia de uma memória única e linear, reconhecendo que o passado é sempre reinterpretado à luz das demandas do presente.

Refletir sobre memória e escola, portanto, é refletir sobre o compromisso ético e político da educação. A escola deve ser o lugar onde as memórias silenciadas ganham voz, onde o estudante é convidado a questionar as versões dominantes da história e a compreender que toda memória é também uma escolha – uma forma de ver o mundo e de se posicionar nele.

Benito (2017) defende que os conteúdos da memória como o ambiente escolar, chamando a escola de templo laico, em que todos os alunos passam por parte de sua infância e adolescência e nesse ambiente constroem relações de aprendizagem e relações sociais, fazendo com que tal momento seja marcante na vida dos discentes. Ainda discute o elemento da arquitetura escolar como outro elemento formador do conteúdo da memória, pois tal arquitetura como discurso, ou seja, a imponência do prédio escolar, a sua formação arquitetônica funciona como uma linguagem e constroem uma identidade narrativa na memória. Finalmente, discute a importância do papel do professor como ícone e referência na vida estudantil, desencadeando as lembranças, referências e símbolos.

É até provável que, nesse exercício de reconhecimento do passado, os sujeitos comecem a ponderar acerca do papel do valor da memória, na construção do sentido comunitário da vida, interrogando-se sobre a necessidade de olhar, de vez em quando, pelo espelho retrovisor, como faz todo bom motorista, para saber de onde viemos e para onde vamos, e desse modo podermos orientar, com aconselhável prudência histórica, o rumo e os significados de nossa marcha pessoal e coletiva, no contexto histórico em que nos movemos. (Benito, 2017, p. 200).

Nesse sentido, consideramos importante o exercício da memória como um elemento de reflexão da cultura e da história na direção dos passos do homem, fazendo uma análise da atual situação para melhoria nos aspectos individuais e sociais no contexto histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre memória, cultura e história evidencia a relevância desse tema não apenas na compreensão do passado, mas também na configuração do presente e na construção de perspectivas futuras para a sociedade. A memória, enquanto processo social e individual, apresenta-se como um elemento central na formação de identidades, na legitimação de valores e na disputa simbólica entre grupos sociais. Tal dis-

puta revela que a memória não é neutra; ao contrário, é atravessada por relações de poder, interesses políticos, culturais e sociais. Dessa forma, a reflexão sobre a memória deve considerar não apenas os eventos ou fatos históricos, mas também as narrativas, silêncios e esquecimentos que se consolidam ao longo do tempo, moldando tanto a consciência coletiva quanto a percepção individual do passado.

Neste contexto, destaca-se a figura do historiador como agente central na mediação entre passado e presente. O historiador não se limita a registrar eventos; ele atua criticamente sobre as narrativas, selecionando, interpretando e contextualizando memórias que circulam na sociedade. Cabe a ele problematizar fontes, confrontar versões divergentes e identificar as relações de poder que determinam quais memórias são valorizadas, celebradas ou silenciadas. A atuação do historiador, portanto, transcende o exercício acadêmico, assumindo uma função ética e social, pois a forma como a memória coletiva é organizada e transmitida influencia diretamente as práticas sociais, as identidades culturais e o comportamento das futuras gerações.

Ao mesmo tempo, é essencial reconhecer a importância da memória individual. Apesar de a pesquisa histórica muitas vezes privilegiar o estudo da memória coletiva, a dimensão individual oferece elementos valiosos para compreender a experiência humana em sua pluralidade. A memória individual, por meio de relatos pessoais, experiências vividas e trajetórias singulares, contribui para a construção de uma narrativa histórica mais ampla e diversa, possibilitando o acesso a vozes frequentemente marginalizadas ou invisibilizadas nos relatos oficiais. Nesse sentido, a história oral emerge como ferramenta metodológica fundamental, permitindo que experiências pessoais sejam registradas, analisadas e incorporadas à memória coletiva, enriquecendo a compreensão do passado de maneira crítica e inclusiva.

Outro ponto relevante é a inter-relação entre memória e educação. A escola, enquanto espaço institucional, desempenha papel central na transmissão e na construção da memória social e cultural. Os agentes

escolares — alunos, professores e comunidade em geral — interagem diretamente com práticas que moldam a compreensão do passado e influenciam a formação de valores, atitudes e comportamentos. Ao incorporar elementos da memória histórica no currículo, na cultura escolar e nos projetos pedagógicos, a escola contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes da pluralidade de experiências e da complexidade das relações sociais. A memória, nesse contexto, não apenas instrui, mas também forma e transforma, assumindo caráter pedagógico e social de grande relevância.

Ademais, a memória deve ser entendida como instrumento de poder e de cultura. Ela não apenas registra acontecimentos, mas também seleciona quais histórias serão lembradas e quais serão esquecidas. Esse poder de seleção evidencia a necessidade de uma atuação ética por parte dos profissionais que lidam com a memória, particularmente historiadores e educadores. A memória, quando manipulada de forma irresponsável ou parcial, pode servir para a manutenção de desigualdades, exclusões e opressões. Por outro lado, quando construída de forma reflexiva, crítica e inclusiva, tem potencial de promover liberdade, justiça e emancipação social. Assim, a prática responsável na gestão da memória coletiva deve pautar-se por princípios éticos que assegurem a valorização da diversidade de vozes e a construção de narrativas históricas que promovam o bem comum.

Por fim, é fundamental reafirmar que a memória, seja individual ou coletiva, deve ser compreendida como um recurso vivo, dinâmico e transformador. Sua função não se esgota no passado; ela atua continuamente na formação de identidades, na construção de culturas e na consolidação de valores sociais. Os historiadores, educadores e demais profissionais envolvidos na preservação e transmissão da memória têm, portanto, a responsabilidade de atuar com rigor metodológico, sensibilidade social e compromisso ético. Ao fazê-lo, contribuem para que a memória coletiva seja um instrumento de libertação e emancipação, fortalecendo a consciência crítica, promovendo a justiça social e assegurando que as

gerações futuras possam acessar um patrimônio cultural plural, reflexivo e enriquecedor.

Dessa maneira, as reflexões aqui apresentadas reforçam a importância de se investir na formação crítica de profissionais e cidadãos conscientes da dimensão ética e social da memória. Reconhecer a memória como poder, cultura e responsabilidade é essencial para que se estabeleçam práticas sociais que valorizem a diversidade, promovam o diálogo intergeracional e garantam que a história seja, de fato, instrumento de liberdade, conhecimento e transformação social.

REFERÊNCIAS

BENITO, Agustin Escolano. **A Escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História & Memória**. 7. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. **História, Memória e Educação**. José Claudinei Lombardi; Ana Palmira Bittencourt S. Cassimiro. Livia Diana Rocha Magalhães. (Orgs) Campinas: Alínea, 2011.

POLLAK, Michel. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos históricos, v. 2, n. 3. Rio de Janeiro, 1989 Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf> Acesso em: 11 set. 2017

POLLAK, Michel; **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, v. 5, n. 10. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>> Acesso em: 11 set. 2017

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2008.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.006

CONCEITOS FUNDAMENTAIS À UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL DESDE SIMÓN RODRÍGUEZ

Brennan Cavalcanti Maciel Modesto¹

RESUMO

O presente trabalho é decorrência direta da investigação realizada durante o Mestrado Profissional em Filosofia, concluído em 2022. Será delineado um panorama de teses que versem sobre a decolonialidade, partindo que foi delineado ainda no século XIX por Simón Rodríguez, sobretudo na Bolívia. O mestre de Bolívar foi um profundo crítico da monarquia e liberalismo, da escola em seus moldes tradicionais europeus, da reprodutividade irrefletida no processo educacional, do iluminismo e do apagamento do pensamento autóctone no processo de formação das colônias, portanto, seu pensamento é um todo constituído em apresentar uma forma peculiar de pensar a pedagogia à partir de uma base filosófica sólida - remontando à scholé grega, avessa à reprodutibilidade, negando toda distinção de gênero, classe ou raça para o acesso à escola, promovendo políticas internas para manutenção desses estudantes na instituição, e proporcionando um ensino bilíngue, aproximando intencionalmente a escola dos povos originários por meio da manutenção da língua e de seus costumes. Por meio de uma exploração da bibliografia própria do autor, de literatura especializada na temática e de intercâmbio com pensadores de outras origens, será apresentado um compêndio dos argumentos e críticas apresentadas; bem como de conceitos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação que se pretenda à desmantelar a

1 Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, brennancmm@gmail.com.

colonialidade desde as fissuras apresentadas nas/pelas instituições escolares dedicadas ao fazer docente propriamente dito.

Palavras-chave: Educação, Linguagem, Simón Rodríguez, Paulo Freire, Filosofia da educação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado direto das reflexões e investigações desenvolvidas ao longo do Mestrado Profissional em Filosofia, concluído em 2022, no qual buscou-se compreender quais seriam as bases teóricas e práticas de uma educação pretensamente decolonial. Nessa perspectiva, será delineado um panorama crítico das teses que abordam a decolonialidade, partindo do pressuposto de que suas raízes remontam, ao menos, ao século XIX, com destaque para as contribuições pioneiras de Simón Rodríguez, proeminente filósofo venezuelano, cujas produções intelectuais se deram, sobretudo, na Bolívia (Rodríguez, 2016).

Rodríguez, mestre de Simón Bolívar, destacou-se como um pensador radical em sua oposição não apenas à monarquia, mas também ao liberalismo emergente, que reproduzia estruturas excludentes mesmo após as independências latino-americanas. Sua crítica estendia-se à escola tradicional de moldes europeus, vista como um instrumento de dominação que perpetuava a reprodutividade irrefletida no processo educacional, reforçando hierarquias coloniais. Além disso, questionou veementemente o iluminismo eurocêntrico e o consequente apagamento do pensamento autóctone na formação das sociedades pós-coloniais.

Seu pensamento, embora não constitua um sistema propriamente dito, é marcado por muita coerência no que tange a proposta de uma doutrina pedagógica singular, fundamentada em bases filosóficas sólidas. Inspirando-se na *scholé* grega – um modelo de educação centrado no diálogo e na reflexão, distante da mera transmissão mecânica de conhecimentos –, Rodríguez defendia uma escola verdadeiramente inclusiva, que rejeitasse qualquer forma de discriminação baseada em gênero, classe ou raça. Sua proposta incluía não apenas o acesso universal à educação, mas também políticas institucionais ativas para garantir a permanência dos estudantes, especialmente aqueles historicamente marginalizados (Rodríguez .

Um dos aspectos mais revolucionários de seu projeto era a valorização do ensino bilíngue, entendido como um meio de aproximar intencionalmente a instituição escolar e o pensamento dos povos originários. Ao preservar suas línguas e costumes, Rodríguez visava não apenas incluir, mas também reverter o epistemicídio promovido pela colonialidade. Essa perspectiva antecipou debates contemporâneos sobre interculturalidade e descolonização do saber.

Dado isso, objetiva-se por meio deste trabalho, lançar luz sobre determinados aspectos presentes de maneira pungente ou embrionária em sua obra. No decurso do texto serão analisadas as seguintes categorias do pensamento rodriguiano: a Irreverência, sua recepção do conceito de *Scholé* e sua militância aberta pela necessidade de construir autodeterminação e soberania das novas nações da América; expressa por meio de suas noções pedagógicas.

Consideramos a presente investigação de genuína importância, haja vista que fundamenta-se na apresentação das reflexões de um pensador locado historicamente dois séculos atrás, cujo pensamento é marcado por uma profunda radicalidade - ao ponto de nos apresentar reflexões não só reflexões hodiernas, como soluções ou encaminhamentos resolutivos para problemáticas excruciantes do nosso tempo.

A introdução deverá conter resumo teórico sobre o tema, apresentação da pesquisa, justificativa implícita, objetivos, síntese metodológica e resumo das discussões e resultados da pesquisa, além de apresentar uma síntese conclusiva acerca do trabalho desenvolvido.

METODOLOGIA

Para desenvolver essa análise, será realizada uma exploração breve de conceitos presentes na obra de Simón Rodríguez, sempre contrapostos à argumentos e noções propriamente reconhecidas como partidários da decolonialidade, bem como serão realizados diálogos com pensadores de diferentes tradições críticas. O objetivo é apresentar um compêndio

sistemático dos argumentos e conceitos fundamentais que sustentam a construção de uma educação verdadeiramente emancipatória. Tal educação, conforme proposto pelo autor, deve operar a partir das fissuras existentes nas instituições escolares, desmantelando a colonialidade não apenas no discurso, mas nas próprias estruturas que organizam o fazer docente e a produção do conhecimento.

Dessa forma, este trabalho busca contribuir para a reflexão sobre alternativas pedagógicas que, inspiradas no legado de Simón Rodríguez, possam efetivamente confrontar e superar os resquícios coloniais ainda presentes na educação contemporânea, conforme foi realizado inicialmente no capítulo da dissertação que deu origem ao presente manuscrito.

Este enfoque foi escolhido devido à necessidade de mapear, organizar e apresentar de forma clara e sistematizada os elementos centrais do pensamento rodriguiano, que, apesar de sua profunda importância para a história intelectual latino-americana, não é amplamente difundido fora de círculos especializados. Ao analisar o corpus doutrinário e filosófico da obra de Simón Rodríguez será possível apresentar a atualidade de seu pensamento e como ele influencia de maneira direta ou indireta no que hoje compreendemos enquanto “decolonialidade”.

Para lograr tal objetivo, será apresentada uma análise sistematizada dos elementos centrais do pensamento de Simón Rodríguez, com foco em suas propostas educacionais, políticas e sociais para a América Latina, demonstrando como essas categorias fundamentais que constituem seu pensamento social, político e educacional, e como eles se inter-relacionam para formar um projeto coerente para a América Latina pós-independência?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação, em nossa perspectiva, não é uma entidade autossuficiente ou um fim em si mesma. Ela assume, inevitavelmente, o sentido de preparar os sujeitos para um horizonte específico, seja para a busca de

uma verdade última, para a formação de trabalhadores dóceis ou para a liderança de processos de libertação. Em outras palavras, a constituição de um currículo sempre carrega um conjunto de ideias preconcebidas sobre quem e como se deseja formar, mesmo que essa intencionalidade não seja imediatamente evidente.

É precisamente por reconhecer esse caráter intencional e politicamente situado da educação que, nesta seção, nos propomos a analisar as condições que endossam a necessidade de uma educação decolonial, antes de defini-la conceitualmente. Para tanto, estabeleceremos um diálogo com diversos pensadores, valendo-nos de contribuições latino-americanas e de outras latitudes para desenvolver o conceito conforme delineado anteriormente.

Pensar uma educação decolonial é, antes de tudo, assumir uma luta por reconhecimento. Essa luta guarda uma ressonância histórica importante. De modo análogo – ainda que em contextos e proporções radicalmente diferentes – à busca de pensadores judeus pelo reconhecimento de sua cosmovisão em meio à ascensão de regimes totalitários na Europa, a educação decolonial busca afirmar legitimidades epistemológicas silenciadas. Após a Segunda Guerra Mundial, filósofos como Franz Rosenzweig, Martin Buber e Emmanuel Levinas dedicaram-se a reafirmar a necessidade de um pensamento não totalizante. Suas obras defendiam uma filosofia que não se esgotasse na “simesmidade”, mas que visse no “Outro” não um objeto, mas um sujeito pleno, diferente, porém igual em humanidade.

É essa base ética – o reconhecimento do Outro como sujeito – que se explicita como um dos eixos norteadores para a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel e, por extensão, para o projeto de uma educação decolonial.

Esse pensador, embora beba de maneira ostensiva da obra de Levinas, fundamenta sua crítica ao conhecido filósofo da alteridade, sob a égide do que o franco-lituano Levinas não foi (e nem poderia ser) capaz de observar: a colonialidade. Haja vista que a temática não lhe era próxima

e, conseqüentemente, não existia relação ou envolvimento afetivo de qualquer natureza com a mesma. Aqui se aponta o seguinte: a despeito de todo sofrimento que possa ter passado e da profundidade e vastidão de sua obra, Levinas ainda era um homem de vivências majoritariamente locadas na Europa. Portanto, dificilmente conseguiria.

Dussel (2000) nos apresenta a origem dessa problemática enquanto o “nascimento da modernidade”. Mas de que modo? É bem verdade que, até os fins do século XV, a Europa sequer tinha condições de enfrentar outras potências como a China, um império milenar e de população numericamente superior. A centralidade da história no continente europeu é extremamente recente, algo que teve seu marco inicial apenas em 1492, ano em que ocorreu o ‘descobrimento’, originado da colonização das Américas.

Foi justamente esse evento que possibilitou aos europeus a utilização das riquezas subtraídas de suas colônias como ‘trampolim’ ou ‘vantagem comparativa’. A partir disso, a superioridade, até então inexistente, passa a se tornar fatídica. Por um lado, a dominação vai se apresentar por vias militares e econômicas, mas globalmente se torna um sistema interregional, totalitário e totalizante, sem deixar espaço para o diverso, o outro, por meio dos artifícios de uma construção ideológica (PIZA; PANSARELLI, 2012, p. 29).

O cerne da problemática reside no fato de que a colonização raramente – ou, pelo menos, até muito recentemente – foi tratada como um ponto relevante na história da Europa. Para ilustrar a relação assimétrica entre o “centro” e o “sul” global (SANTOS; BAUMGARTEN; ARAÚJO, 2016), um adágio popular oferece uma síntese poderosa: “quem bate esquece, quem apanha, não”. A lição a ser extraída dessa analogia é que o lado perpetrador da violência tende a não enxergar valor em tematizá-la, justamente por ter sido seu agente causal.

Dessa premissa, derivam dois pontos de valor analítico especial para discutir a questão. O primeiro é que a dinâmica “centro versus periferia” não se restringe a uma relação geopolítica ou econômica; ela produz

implicações profundas na definição dos próprios estatutos de humanidade. Em outras palavras, é fundamental analisar os critérios históricos e filosóficos necessários para que um sujeito seja considerado plenamente humano – critérios esses que, frequentemente, foram moldados para excluir as populações colonizadas.

Para compreender a gênese dessa exclusão, é necessário recorrer a uma periodização distinta da modernidade. Conforme propõe Dussel (2000, p. 59), um de seus primeiros momentos pode ser identificado na “modernidade hispânica, humanista, renascentista”, ainda vinculada ao sistema mediterrâneo da cristandade. Foi durante o período colonial subsequente que se consolidou um ponto de viragem crucial: a expropriação incessante de riquezas, que garantia o poder econômico da metrópole, foi acompanhada pela transmutação de uma superioridade bélica em uma superioridade epistemológica. Esta operação foi sustentada por meio do que podemos designar como uma falácia reducionista – a imposição de um paradigma de conhecimento que negava a complexidade e a humanidade do “Outro” colonizado, reduzindo-o a uma categoria inferior para justificar sua dominação.

“Reduzir todas as formas válidas de produção do conhecimento à forma vigente na Europa como forma de controlar ou gerir o mundo, europeizando-o. Assim, a razão sobrepõe-se, falaciosamente, a toda uma gama de elementos não racionais e, mesmo outras expressões de racionalidades que não a moderna europeia, ridicularizando-os. Trata-se da descon sideração de toda a diversidade de *ethos* existentes, de toda uma complexidade nas formas de viver, compreender e colocar-se diante da realidade em função de uma ‘simplificação por racionalização do mundo da vida e de seus subsistemas (econômico, político, cultural, religioso, etc.)’ (ibid., p. 61). A partir de então (e só a partir de então), a epistemologia europeia torna-se, por força político-bélica, epistemologia única.” (PIZA; PANSARELLI, 2012, p. 29-30).

Mesmo partindo de uma narrativa eurocêntrica que situa o berço da filosofia na Grécia Helênica, uma análise de sua historiografia revela uma contradição significativa: a gênese do pensamento filosófico ocidental

é, em grande medida, um produto da periferia. Para ilustrar esse ponto, basta observar a origem geográfica dos primeiros filósofos, os pré-socráticos. Grandes nomes como Tales, Anaxímenes, Anaximandro e Heráclito eram da Jônia (atual Turquia), enquanto Parmênides e Zenão eram de Eléia (atual Itália), Pitágoras de Samos, Demócrito de Abdera e Empédocles de Agrigento.

Ou seja, a origem desse pensamento essencialmente “grego” não está no centro político e cultural da Hélade, mas em suas extremidades periféricas – regiões que, de acordo com uma perspectiva que hierarquiza espaços, seriam consideradas “menos importantes”. Dessa forma, constata-se que a periferia do mundo grego foi protagonista no surgimento do pensamento filosófico que posteriormente seria associado ao centro simbólico de Atenas.

Este fato histórico suscita uma questão crucial: se, em seus primórdios, a filosofia precisou assimilar formas de pensar periféricas para florescer, por que o mesmo processo não poderia se repetir na contemporaneidade? A diferença reside no modo de assimilação. Enquanto na Grécia Antiga a origem diversa desses pensadores era reconhecida, o processo colonial moderno opera pela assimilação predatória: ele mascara a origem do conhecimento produzido na periferia, apagando suas texturas e particularidades para imprimir uma identidade deturpada e subalterna. Esse mecanismo é um reflexo direto da colonialidade do saber, conforme será detalhado a seguir.

O cerne do problema está na dificuldade de se conceber uma filosofia não-europeia sem mediá-la pelos critérios do centro. Em certos nichos acadêmicos, tal proposta ainda soa como heresia, pois a avaliação da profundidade e do valor de um pensamento oriundo da periferia frequentemente depende do seu domínio dos modelos, paradigmas e do cânone da filosofia europeia.

Essa resistência é sustentada por uma narrativa falaciosa, criticada por pensadores como Dussel (2000, p. 32-33), que consagra a Grécia e o mundo Greco-Romano como protagonistas isolados e sempre à frente

de seu tempo, superando intelectualmente todos os demais. Trata-se de uma construção ideológica que desloca os complexos embates históricos e se autoproclama digna dos louros que adornavam os césores, naturalizando assim uma hierarquia epistêmica que serve aos propósitos do projeto colonial.

Uma premissa fundamental para afirmar a urgência de um projeto decolonial reside no axioma de Simón Rodríguez: “Inventamos ou erramos” (Rodríguez, 2016). Este princípio evidencia a necessidade de superar a mera reprodução de lógicas que, em sua gênese, são estruturalmente dominadoras. Propõe, em seu lugar, a substituição gradual por novas epistemologias forjadas a partir das reflexões e vivências de grupos historicamente oprimidos ou excluídos da esfera pública, ainda que sua contribuição seja fundamental para a conformação do mundo tal como o conhecemos.

Nesse contexto, “inventar” assume o sentido de criar a partir de um repertório próprio, mesmo ante projetos sistemáticos de apagamento desses contextos e experiências. Trata-se, portanto, de um ato de insurgência epistêmica.

Tal perspectiva ressoa, posteriormente, na proposta de Walter Mignolo. O objetivo não é desqualificar de modo absoluto eventuais contribuições da modernidade de viés europeu, mas sim superá-las. Especificamente, almeja-se superar seu totalitarismo epistêmico – isto é, sua pretensão de constituir-se como a única forma legítima de compreensão da realidade.

“A racionalidade científica ocidental é, de fato, uma realização que deve ser reconhecida. Desse reconhecimento, porém, não se pode deduzir que a racionalidade ‘científica ocidental’, tal como o cristianismo nos séculos XVI e XVII, seja a única forma a ser pregada, imposta e aceite pelo resto do mundo. As consequências práticas das realizações científicas e a ideologia que as acompanha são hoje visíveis por todo o lado, desde o extermínio da natureza até a marginalização e extermínio de seres humanos.” (MIGNOLO, 2006, p. 677, grifos nossos).

Na citação em questão, Walter Mignolo salienta que a racionalidade cientificista moderna opera estruturalmente por meio da marginalização

e do extermínio de seres humanos. Sua lógica exclui todos aqueles que não se conformam aos modelos padronizados de religiosidade, classe, gênero, raça e, por conseguinte, de origem geográfica. Diante desse aparato opressivo, uma das estratégias de sobrevivência possíveis consiste na camuflagem de certas características identitárias, como a conversão religiosa forçada ou a assimilação de práticas culturais de grupos hegemônicos.

Essa dinâmica é particularmente complexa no que tange à raça, um constructo que ultrapassa a mera aparência física para se manifestar em performances sociais, gestualidade e modos específicos de habitar o mundo. Podemos conceber (e até mesmo reconhecer em nosso cotidiano), por exemplo, indivíduos afrodescendentes, com fenótipos marcadamente negróides, que sofre as violências do racismo estrutural mas, devido a processos de negação internalizada, não se reconheçam como negros, podendo até mesmo reproduzir lógicas racistas. De modo análogo – e talvez ainda mais frequente – observam-se indivíduos de pele clara, socialmente lidos como brancos, que performam um “modo de ser branco”. Isso evidencia que a branquitude, assim como a negritude, não são determinações biológicas, mas sim construções histórico-culturais (SCHUCMAN, 2012, p. 20), dotadas de repertórios comportamentais e cognitivos específicos.

Para Simón Rodríguez, não há alternativa viável: é imperativo buscar o “novo”, a invenção. Do contrário, recairíamos no erro da repetição de modelos já demonstrados como inadequados. Podemos compreender essa posição categórica como a expressão de uma perspectiva metacrítica de fazer filosofia. Mas o que exatamente isso significa?

Rodríguez propõe uma filosofia metacrítica, na medida em que não se contenta em simplesmente criticar os conteúdos do pensamento hegemônico. Ela avança para um questionamento radical dos próprios fundamentos e condições de produção desse pensamento. Trata-se de uma postura que opera em dois movimentos simultâneos: primeira-mente, no desvelamento do como como os paradigmas eurocêntricos se

instituíram como universais, apagando (ou tornando cada vez mais difícil o reconhecimento de) seus vínculos com projetos de dominação colonial; e segundo, na recusa por substituir um cânone por outro, propondo em seu lugar uma reinvenção epistemológica a partir das margens.

Isso implica criar novos sistemas de pensamento que não replicam a lógica da exclusão, mas que emergem das experiências, saberes e racionalidades historicamente silenciadas. É, portanto, um convite a pensar além da crítica, engajando-se ativamente na construção de alternativas epistêmicas que materializem, na prática, o imperativo ético-político de “inventamos ou erramos”.

É lugar comum nas comunidades acadêmicas a apresentação da filosofia moderna enquanto uma perspectiva ‘crítica’ sobre o mundo. As luzes da razão estariam aptas a guiar cada sujeito em busca da verdade e da justiça, no entanto, parece esquecer de que cada um desses objetivos é atravessado por diversas objeções tangíveis: como a questão racial na modernidade, por exemplo. Mas se destaca, sobretudo, por ser uma perspectiva inerentemente etnocêntrica (RORTY, 2002).

Em outras palavras, o filósofo neopragmatista estadunidense aponta para a presença, na perspectiva moderna de razão, de um caráter que considera natural em toda sorte de agrupamentos humanos - fechar-se em si mesmo. Todavia, o que chama a atenção do pensador é o fato desse fechamento não ser ‘reativo’, colocando-se enquanto mecanismo/postura de defesa daquilo que é cômodo, bem-conhecido ou aquilo ao qual já se está adaptado.

Nesse caso, fala-se de uma postura ‘ativa’ e particularmente aguda no tocante às interações com grupos ou comunidades contrastantes. Um forte exemplo do caráter agressivo dessa cosmovisão é propriamente a necessidade de movimentos organizados abertamente decoloniais e antirracistas em toda periferia do capitalismo. A necessidade de sistemas de defesa tão bem estruturados e atuantes de maneira coesa, mobilizada e até mesmo militarmente engajada, é um sinal de que as ofensivas coloniais não cessam ao longo dos anos - em muitos casos, até se tornando

mais abertas e agudas que nas décadas anteriores, legitimadas por grupos hegemonicamente no poder.

Partindo para a análise do pensamento de Simón Rodríguez, objeto central deste estudo, constata-se que o autor diagnostica a reprodução acrítica dos paradigmas filosóficos europeus como um mecanismo de perpetuação da dominação intelectual secular. Diante disso, impõe-se a necessidade de um exame crítico que permita discernir quais elementos podem ser efetivamente ressignificados em nosso contexto latino-americano, evitando assim a mera repetição de modelos alienígenas. Esta postura encontra seu fundamento último no axioma rodriguiano: inventamos ou erramos.

A opção terminológica pela “libertação” em detrimento do uso de “liberdade” não é casual em Rodríguez. O autor demonstra plena consciência do etnocentrismo inerente à ação humana, particularmente evidente nas práticas coloniais empregadas pelos europeus no continente americano. Tal consciência alinha-se à análise de Quijano (2005, p. 16) sobre os discursos que legitimaram projetos coloniais, eugenistas e imperialistas.

Neste contexto, Leopoldo Zea apresenta uma abordagem distinta, porém igualmente relevante. Este pensador mexicano constrói uma sólida reflexão filosófica profundamente enraizada em questões latino-americanas, ainda que predominantemente utilizando categorias do pensamento europeu. Como observa Streck (2010), Zea afirma a originalidade do pensamento autóctone precisamente através do diálogo crítico entre referências locais e tradições filosóficas externas, Ponto que o próprio Rodríguez já apresentara em sua obra, ao elaborar a proposta pedagógica que daria sustento à sua Escola em Chuquisaca, Bolívia (Durán, Kohan, 2018).

A aceitação acrítica desses conceitos, sem o esforço de dialogar com nossas experiências, conduziria a um profundo desenraizamento identitário. Esta condição é poeticamente capturada pela banda carioca de hardcore Clava (2021) em evidente referência a Frantz Fanon: “Me observo em frente ao espelho e a imagem que vejo refletida não sou eu. O que capto

é uma máscara branca, um corpo colonizado.” Tal imagem representa o apagamento das subjetividades mediante ou emprego ou aplicação de artefatos ideológicos colonizadores.

A herança colonial nos constitui de forma profunda, tornando urgente a compreensão dos fundamentos para uma educação decolonial. Pensar a educação neste horizonte significa oportunizar uma dimensão alternativa para todo o processo educativo. A educação libertadora de Freire concretiza o verdadeiro ‘educar’ rodriguiano, implicando não apenas o acesso universal à escola, mas a vivência da *scholé* em sua concepção originária - um tempo qualitativamente distinto (*aion*) em oposição ao tempo cronológico produtivo (*cronos*). Enquanto o primeiro diz sobre um tempo de experimentação subjetiva e vivência, sendo impossível de ser medido objetivamente - intimamente ligado à infância e aos momentos de gozo e potencial expandido de prazer, sobretudo nas atividades não laborais; o segundo é o velho conhecido do imaginário ocidental: representado tanto pelo relógio que assola os trabalhadores nos minutos que antecedem o final do expediente, quanto pela imagem do titã que se alimentou de seu pai, ou seja, do passado.

É importante salientar que a crítica à razão ocidental não é exclusividade do pensamento periférico. Já no século XIX, pensadores europeus como Marx, Nietzsche e Kierkegaard identificavam “limites dos modelos modernos em sua eficiência no trato com problemas históricos, concretos” (ARENDT apud PIZA; PANSARELLI, 2012, p. 26-27). Um desses limites é precisamente a incapacidade de coexistir com outras epistemologias, resultando inicialmente no apagamento massivo do diferente e, contemporaneamente, no “subdesenvolvimento” da racionalidade periférica.

Como observa Cabrera (2013, p. 214), a passividade e o hábito de repetição característicos de certos ambientes acadêmicos latino-americanos não correspondem à tradição europeia, que sempre valorizou a originalidade e o engajamento existencial na criação filosófica - o processo colonial esforçou-se para limitar a possibilidade de haver ‘pensamento autônomo’ em qualquer um dos antigos domínios além-mar das

metrópoles européias. Contudo, é crucial reconhecer que o pensamento filosófico latino-americano mantém, na realidade, um diálogo crítico constante com a tradição - posição que, longe de ser passiva, assemelha-se ao motor da própria filosofia moderna.

Partindo do pressuposto de que “a natureza da modernidade está intimamente ligada ao uso do próprio intelecto” (PIZA, 2018, p. 114), exige-se certo grau de independência em relação a formas de intelecto que não dialoguem com nossa realidade. No entanto, como desenvolver tal independência quando, por séculos, as colônias americanas foram sistematicamente convencidas de que suas epistemologias nativas eram inferiores à “verdade indubitável” dos colonizadores? A naturalização desta condição subalterna torna-se, assim, o maior obstáculo à emancipação epistêmica.

Por sua vez, Roberto Gomes afirmaria que o tipo de racionalidade desenvolvida no Brasil tem 3 características:

Ornamental, ou seja, serve de ornamento, de adorno, não tem compromisso algum com o desenvolvimento de conhecimento ou, ainda, pode ser usada enquanto maneira de justificar interesses ocultos.

Dependente, sendo ávida escrava da reprodução. Seja do pensamento europeu ou, mais recentemente, estadunidense. Salaria ainda que não raramente o exercício de pesquisa filosófica no Brasil restringe-se à mera catalogação de ideias, apresentando, quando ousada, uma bibliografia repleta de comentários a um autor clássico da Europa. Tendo a função de regozijar o autor que tem sua obra lida e seu conhecimento sobre a temática reconhecido e validado por seus pares.

É ainda um tipo de Razão Deslocada. Não por abordar pensadores e problemáticas pautadas há muito tempo, mas por ambos serem abordados de maneira a não ter nenhuma tangibilidade à realidade brasileira. Passando a se tornar filosofias vazias para o Brasil, que não nos pertencem, mas com a certeza de que bastam por si mesmos (GOMES apud PIZA, 2018, p. 115).

Assim, não só se endossa a figura do filósofo enclausurado em sua torre de marfim, como a nossa produção massiva de comentários filosóficos só parece reforçar o que se chama de ‘complexo de vira-lata’. Porém,

para responder a esse tipo de provocação, precisamos de toda maneira voltar ao longo debate protagonizado por Leopoldo Zea e Salazar Bondy, que busca compreender até que ponto já existe uma filosofia original na América, se é que seja possível falar nesses termos. Poderíamos colocar o debate nos seguintes termos: Existe filosofia na América? Quais as condições para o surgimento de uma filosofia propriamente latina?

Embora as perspectivas de Augusto Salazar Bondy e Leopoldo Zea se caracterizem por contraposições significativas, não se configuram como totalmente irreconciliáveis. Bondy sustenta que a condição colonial impede o desenvolvimento de uma filosofia autêntica, uma vez que a própria socialização primária - ou endoculturação, em termos sociológicos - se encontra permeada por essa estrutura opressora. Nosso “mundo da vida”, em todas as suas dimensões (do religioso ao filosófico, do linguístico ao geográfico), estaria marcado por uma condição subalterna, análoga à do “vira-lata”. Zea, por sua vez, defende que a autenticidade filosófica emerge quando se “pensa a partir de seus problemas”: a filosofia torna-se autenticamente americana quando pensa não sobre a América, mas desde a América (partindo do solo e dos problemas específicos desse local), ainda que em diálogo com referenciais europeus e norte-americanos.

A questão central consiste, portanto, em identificar o ponto de transição entre a subserviência reprodutiva e a autodeterminação autêntica. Neste aspecto, Enrique Dussel surge como referencial fundamental para conceber esse “próximo passo”, representando uma possível síntese entre os dois pensadores. Como afirma o autor:

“Colonização do mundo da vida não é aqui uma metáfora. A palavra tem sentido forte, histórico, real [...]. A colonização da vida cotidiana do nativo, do escravo africano depois, foi o primeiro processo ‘europeu’ de ‘modernização’ de civilização, de subsumir (ou alienar) o Outro como si mesmo [...]. É o começo da domesticação, estruturação, colonização do ‘modo’ como aquelas pessoas viviam e reproduzem a vida humana. Sobre o efeito daquela ‘colonização’ do mundo da vida se construirá a América Latina posterior.” (DUSSEL apud PIZA, 2018, p. 117).

Retomando o legado kantiano, a ideia de autonomia mantém sua pertinência como referência educacional. Nesta perspectiva, o professor deve empenhar-se não em transmitir meramente a história da filosofia, mas em desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar autonomamente. Na formulação consagrada: “ensinar a filosofar, não ensinar filosofia”.

Consequentemente, o diálogo com a tradição filosófica - o exercício de comentar e assimilar os cânones - não pode constituir o objetivo final da prática filosófica. Tal premissa não implica ignorar a produção precedente, mas superar a mera reprodução acrítica. É neste contexto que retornamos a Simón Rodríguez, cujo pensamento enfatiza a necessidade de formar estudantes como questionadores ativos, e não como reprodutores servís.

Desta forma, a proposta de intervenção aqui analisada fundamenta-se em dois eixos centrais: primeiro, o desenvolvimento de uma prática de ensino filosófico que dialogue com o arcabouço conceitual decolonial, relacionando-se com a vida e a historicidade latino-americana; segundo, a capacitação discente para análise crítica de sua realidade concreta, conforme será detalhado na sequência.

Ao examinar as convergências entre Rodríguez e os autores discutidos, identificamos que o pensador venezuelano antecipa em mais de um século a crítica à dependência epistêmica que tanto preocupa Bondy. Sua máxima “Inventamos ou erramos” constitui não apenas um rechaço à reprodução acrítica de modelos externos, mas uma afirmação positiva e propositiva da necessidade de criação autêntica. Enquanto Bondy diagnostica a impossibilidade da filosofia sob condições coloniais, Rodríguez, anteriormente, já parece nos oferecer o antídoto: a invenção como imperativo ético-epistêmico.

Com Zea, Rodríguez compartilha a convicção de que o pensamento deve emergir das problemáticas concretas de nosso contexto. No entanto, vai além ao recusar qualquer mediação obrigatória com os referenciais europeus. Para Rodríguez, o diálogo com outras tradições não deve subs-

tituir a criação originária desde nossas realidades - posição que radicaliza a autonomia defendida por Zea e antecipa a descolonialidade dusseliana.

A síntese proposta por Dussel entre as posições de Bondy e Zea encontra em Rodríguez um precursor fundamental. A “colonização do mundo da vida” denunciada por Dussel é exatamente o fenômeno que Rodríguez combate através de sua pedagogia emancipatória. Quando Rodríguez propõe formar “perguntadores” em vez de reprodutores, está propondo concretamente a descolonização das subjetividades que Dussel analisaria teoricamente um século depois.

Quanto à dimensão educativa, a proposta rodriguiana de ensino filosófico supera a formulação kantiana ao contextualizá-la historicamente. Se Kant propõe “ensinar a filosofar”, Rodríguez especificaria que é profundamente necessário ensinar a filosofar desde e para a realidade americana. Sua pedagogia não se limita ao desenvolvimento da autonomia individual, mas vislumbra a libertação coletiva através de uma educação que conjuga reflexão crítica e transformação social - antecipando assim a educação problematizadora que Paulo Freire desenvolveria posteriormente.

Esta análise demonstra como o pensamento de Simón Rodríguez constitui não apenas um referente histórico, mas um marco teórico atualíssimo que dialoga produtivamente com as preocupações centrais da filosofia latino-americana contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste trabalho permitiu elucidar a atualidade e a profundidade do pensamento de Simón Rodríguez como um pilar fundamental para o projeto decolonial na América Latina. Ao articular o imperativo ético de “inventamos ou erramos”, Rodríguez não apenas criticou a mera reprodução de modelos epistemológicos europeus, mas fundou uma posição filosófica positiva que exige a criação de saberes autônomos, gestados a partir das realidades e necessidades do subcontinente.

Como demonstrado, a condição colonial, longe de ser um episódio superado, perpetua-se como uma “colonização do mundo da vida” – conceito formulado por Dussel que encontra eco na diagnose rodriguiana. Esta colonialidade se manifesta na educação, na filosofia e na constituição das subjetividades, gerando o risco do “apagamento” identitário e da submissão intelectual, tão bem simbolizado pela imagem fanoniana do “corpo colonizado” refletido no espelho.

O exame das contribuições de pensadores como Bondy, Zea e Dussel revelou que a busca por uma filosofia autenticamente latino-americana é um campo de tensões e diálogos. Se Bondy denuncia a impossibilidade de filosofar sob o jugo colonial e Zea advoga por um pensamento desde a América, Rodríguez oferece o caminho metodológico para tal empreendimento: a invenção. A proposta educacional rodriguiana, ao visar a formação de “perguntadores” e não de reprodutores servis, opera a síntese prática entre a crítica de Bondy e a autenticidade almejada por Zea. Ela materializa, no âmbito pedagógico, a descolonização do saber e do ser.

Portanto, a urgência de uma educação decolonial, conforme defendida neste trabalho, herda e atualiza o legado de Rodríguez. Trata-se de um projeto que vai além da inclusão de conteúdos; é uma reestruturação epistemológica que propõe uma nova relação com o conhecimento, privilegiando as vozes silenciadas, as experiências marginalizadas e as formas de saber não hegemônicas. Assim, fechamos este ciclo reflexivo reafirmando que o caminho para a libertação intelectual e social da América Latina passa, inevitavelmente, pela coragem de inventar. Fazer nossas próprias perguntas, tecer nossas próprias categorias e construir, finalmente, um horizonte de sentido em que nos reconheçamos plenamente – eis a tarefa que Simón Rodríguez nos deixou como legado e que permanece mais vital do que nunca. Dado isso, não buscamos, de modo algum, colocar uma última pedra sobre a discussão apresentada acima, senão que este artigo seja mais um tijolo para um grande edifício conceitual que tenha em Rodríguez um pilar para repensar o fazer educativo no sul global.

REFERÊNCIAS

CABRERA, Julio Ramon. **Diário de um filósofo no Brasil**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

CLAVA; CLAVA. **Peau Noire**. In: Declaração de Guerra dos Condenados da Terra,. Rio de Janeiro: Independente, 2021. CD, Faixa 1.

DURÁN, Maximiliano L.; KOHAN, Walter O. **Manifesto por uma Escola Filosófica Popular**. Rio de Janeiro: Nefi Edições, 2018.

DUSSEL, E. **Ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, B. de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortês, 2006.

PIZA, Suze de O. Pensar desde a América Latina: em defesa das epistemologias do Sul. **PAULUS: Revista de Comunicação da FAPCOM**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. pág. 111-122, 2018. DOI: 10.31657/rcp.v2i3.47. Disponível em: <https://fapcom.edu.br/revista/index.php/revista-paulus/article/view/47>. Acesso em: 19 de jul. de 2022.

PIZA, Suze de O.; PANSARELLI, Daniel. Sobre a descolonização do conhecimento: a invenção de outras epistemologias. **Estudos de Religião**, São Bernardo do Campo, v. 26, n. 46, p. 25-35, 2012.

QUIJANO, Anibal. El laberinto de América Latina: ¿hay otras salidas? OSAL, Observatorio Social de América Latina. Buenos Aires: **Clacso**, ano V, n. 13, 2004, p. 15-30.

RODRÍGUEZ, Simón. Extrato sucinto da minha obra Sobre a Educação Republicana. In: **Inventamos ou erramos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 195 – 208

RORTY, Richard. **Objetivismo, relativismo e verdade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SANTOS, Boaventura de S.; BAUMGARTEN, Maíra; ARAÚJO, Sara; As Epistemologias do Sul num As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapamundo fora do mapa. Porto Alegre: **Sociologias**, v. 18, n. 43, p. 14-23, 2016.

SCHUCMAN, Lia V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”** : raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de Doutorado, Curso de Psicologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, p. 40, 2012.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.007

HANNAH ARENDT E A CRISE NA EDUCAÇÃO: A LEITURA FILOSÓFICA EM SALA DE AULA COMO PROCESSO TERAPÊUTICO DE ENFRENTAMENTO

Josimar de S. Rodrigues Junior¹

RESUMO

Tomando como pressuposto a reflexão de Hannah Arendt sobre “A crise na educação”, este trabalho propõe discutir a possibilidade de enfrentá-la por meio da leitura filosófica como ferramenta terapêutica. Paralelamente, analisa-se o duplo papel do professor: responsável por conduzir o estudante à fruição do mundo e representante deste mesmo mundo, pelo qual deve se responsabilizar. Arendt apresenta os conceitos de “novo” e “velho”, correspondendo, respectivamente, à criança e ao mundo. Embora aparentemente antagônicos, sustentam -se mutuamente: é no legado do “velho” que o “novo” se desenvolve, enquanto é o nascimento do novo que impede a ruína do velho. Nesse conflito, a escola se configura como lugar de mediação, e o professor, como mediador, introduz o educando num mundo já estruturado, ao mesmo tempo que o mantém frente ao assédio do novo. Contudo, essa mediação é tensionada pela própria crise educacional, que, segundo Arendt, se expressa na erosão da tradição, da autoridade e do saber. Neste ponto, a leitura filosófica é pensada como processo terapêutico: enraizando no passado, ela atua como elo entre o mundo adulto e a criança. Ela também permite que o professor se forme pela tradição, reivindicando sua autoridade, não como imposição, mas como reconhecimento. Frente ao pragmatismo, o texto filo-

1 Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, E-mail: contato@josimar.com.br.

sófico não é mera ferramenta, mas conteúdo em si, resgatando o mundo por sua densidade histórica e o novo por sua capacidade de atualização.

Palavras-chave: Leitura Filosófica, Hannah Arendt, Crise na Educação, Terapêutica.

INTRODUÇÃO

A crise na educação, observada por Hannah Arendt já na década de 1950 nos Estados Unidos, não se configura, em sua análise, como um fenômeno isolado ou meramente metodológico, mas como um sintoma profundo e multifacetado de uma crise mais abrangente da sociedade moderna. Arendt perspicazmente identificou que, no núcleo dessa turbulência, está o esfacelamento das relações humanas, a perda de sentido e a crescente desvalorização das dimensões não-instrumentais da existência em favor de critérios utilitaristas e da satisfação de necessidades. A intrusão e a propagação dessa crise em esferas pré-políticas, como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade antes era uma necessidade natural, atesta a profundidade das transformações em curso no mundo contemporâneo. Lançando luz sobre esse cenário, Arendt provoca: “o que proponho, portanto, é muito simples: trata-se de pensar o que estamos fazendo” (Arendt, 2020, p. 6), uma exortação que ressoa como um imperativo para o enfrentamento da realidade sem se render ao seu peso.

Diante da premente necessidade de ressignificar o ato de educar em um mundo em tempos de crise, postula-se que a leitura filosófica em sala de aula, profundamente inspirada pelo pensamento arendtiano, pode operar como um processo terapêutico de enfrentamento. O termo “terapêutico” é aqui empregado não em sua acepção psicologizante ou clínica, mas em um sentido filosófico clássico, que remonta à tradição helenística, conforme elucidado por Nussbaum (2022). Para Epicuro, “vão é o argumento daquele filósofo, pelo qual nenhum sofrimento humano recebe tratamento terapêutico. Porque tal como não tem utilidade uma arte médica que não expulsa as doenças dos corpos, assim também a filosofia não tem utilidade se não expulsar o sofrimento da alma” (Nussbaum, 2022, p. 231). Essa perspectiva, que vê a filosofia como uma arte cujas ferramentas são argumentos e cujo objetivo primordial é o florescimento humano (*eudaimonia*), implica a “cura” de concepções equivocadas e a promoção da “saúde da alma ou do espírito” através da “arte cujas fer-

ramentas são argumentos, uma arte na qual o raciocínio preciso, o rigor lógico e a precisão na definição” (Nussbaum, 2022, p. 235).

A tarefa da Filosofia enquanto terapêutica consiste em diagnosticar as “doenças da crença e do juízo”, muitas delas socialmente transmitidas e profundamente internalizadas, e empenhar-se ativamente em sua remoção, reconhecendo que a elucidação desses erros é um passo crucial para a compreensão da verdade e a melhoria da condição humana. Nussbaum argumenta que a abordagem terapêutica helenística, ao atuar sobre as paixões como composições de crenças, permite que a argumentação filosófica as modifique sem abandonar o rigor do raciocínio.

Haja vista a crise na educação exigir não apenas novos métodos, mas uma profunda reconexão com o sentido do ensinar, do compreender e do pertencer a um mundo comum, buscar-se-á explorar as causas arendtianas da crise na educação, investigando como a ascensão do “social”, o declínio da autoridade e da tradição, e o predomínio do pragmatismo e da funcionalização na educação contribuíram para o desmantelamento do mundo comum.

A análise arendtiana da educação como uma esfera que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo público será central para esta discussão. Como observa Arendt, “o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição” (Arendt, 2016, p. 245).

É importante apontar que

tradição é aqui entendida como espaço do *tradere* — da transmissão do que é velho sem ser, todavia, ultrapassado. É ela o “fio de Ariadne” que conduz ao elemento civilizatório e que permite que haja comunicação entre o passado e o presente (Rodrigues Junior, 2025, p. 42).

Cabe também investigar o papel das faculdades do pensamento e da ação, delineando a distinção arendtiana entre pensar e conhecer, com

ênfase no pensamento como uma atividade que busca sentido e não se limita à instrumentalidade. O conceito de ação, como a capacidade de “desencadear o novo” na esfera da pluralidade, será articulado como a manifestação da singularidade humana e um antídoto à homogeneização.

Por fim, visa-se defender a leitura filosófica como um caminho para cultivar o “*amor mundi*” e a capacidade de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. A leitura filosófica será apresentada como um meio para reativar o pensamento e a ação, promovendo o “*amor mundi*” — entendido como uma responsabilidade afetiva e um compromisso ativo com o mundo². Isso porque a prática pedagógica do professor de filosofia, ao mediar a introdução dos jovens no mundo comum, assume um papel de resistência à agenda reformista pragmaticamente orientada e de formação para a pluralidade. O professor, como representante do mundo frente à criança, tem a tarefa de instigar esse amor, preparando os novos para não apenas habitar o mundo, mas para assumir a tarefa de sua renovação.

Ao explorar esses aspectos, este trabalho buscará demonstrar a relevância do pensamento de Hannah Arendt para a educação filosófica contemporânea, oferecendo uma compreensão aprofundada da crise e propondo um caminho terapêutico que capacite os novos para o enfrentamento ativo dos desafios de um mundo em constante transformação.

1 AS RAÍZES DA CRISE NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DE HANNAH ARENDT

O aprofundamento do diagnóstico da crise educacional a partir do pensamento de Hannah Arendt exige inseri-lo numa compreensão mais ampla das transformações centrais que marcam a modernidade ocidental. Arendt não trata a crise na educação como um fenômeno isolado

2 “*Amor mundi*, por si só, já evoca uma dimensão forte de afetividade que compõe a relação que temos com o mundo e com os outros, pois justamente exprime oposição não apenas ao horizonte técnico que constitui o que denomina ‘*animal laborans*’, mas afirma a admiração e responsabilidade pelas coisas humanas, inclusive aquilo que constitui a essência da própria educação: a natalidade” (Viesenteiner, 2018, p. 90).

ou restrito ao âmbito escolar, mas a relaciona intimamente ao desmantelamento dos referenciais tradicionais que sustentavam tanto o mundo comum quanto a experiência do novo. A crise, portanto, não é um mero problema metodológico ou técnico, mas um sintoma profundo e multifacetado de uma crise mais abrangente da sociedade moderna, que se manifesta no esfacelamento das relações humanas, na perda de sentido do mundo e na ascensão de categorias utilitárias e pragmáticas em detrimento das dimensões formativas e não-instrumentais da existência.

O olhar arendtiano sobre a educação se articula à análise das grandes rupturas históricas que atingiram as esferas público e privado, deslocando o centro da convivência para o que ela identifica como ascensão do social (Aguiar, 2004). Nessa dinâmica, preocupações antes restritas à sobrevivência e à economia invadem o campo comum, promovendo o conformismo, a homogeneização e o declínio da autoridade e da tradição — condições essas que Arendt considera essenciais à transmissão do mundo às novas gerações.

Assim, compreender as raízes da crise educacional é desvendar como se romperam os fundamentos do mundo comum, como se esgarçaram as relações entre o velho e o novo, e de que modo o projeto formativo foi substituído por imperativos pragmáticos e funcionais. No centro desta análise está a ideia de que a educação tem a “tarefa histórica de fazer a mediação entre o mundo e as crianças” (Almeida, 2009, p. 63) e o professor, como agente introdutório da criança em um mundo que a antecede, é também responsável por essa preservação, uma responsabilidade ameaçada diante da erosão da autoridade, da tradição e do saber.

Este subcapítulo, portanto, explorará as raízes profundas da crise na educação na perspectiva de Arendt, articulando-a a partir de três dimensões fundamentais: a dissolução das fronteiras entre os âmbitos público, privado e social; a erosão de autoridade e tradição no contexto educativo; e o impacto do pragmatismo e da funcionalização sobre o sentido da educação e a possibilidade mesma de um mundo comum. Trata-se, pois, de reconstruir o diagnóstico arendtiano para evidenciar que a crise

educacional é, antes de tudo, uma crise do próprio mundo e da nossa capacidade de prepará-lo para aqueles que chegam.

1.1 A DISSOLUÇÃO DAS ESFERAS PÚBLICO-PRIVADO E A ASCENSÃO DO SOCIAL

A compreensão adequada da crise na educação arendtiana exige que se examine, em primeiro lugar, a fundamental distinção conceitual que a autora estabelece entre o domínio público, o privado e o fenômeno moderno da ascensão do “social”. Esta distinção não representa meramente uma taxonomia filosófica, mas constitui um diagnóstico profundo das transformações estruturais que caracterizam a modernidade e que, por sua vez, produzem efeitos devastadores sobre a possibilidade da educação como atividade de introdução dos novos no mundo.

Para Arendt, a distinção entre as esferas privada e pública da vida “corresponde aos domínios da família e da política, que existiram como entidades diferentes e separadas, pelo menos desde o surgimento da antiga cidade-Estado” (2020, p. 34). Esta separação não era arbitrária, mas refletia uma compreensão fundamental sobre as diferentes dimensões da existência humana e suas respectivas necessidades. O domínio privado, centrado no lar (*oikia*), era o espaço da necessidade, onde “os homens viviam juntos por serem a isso compelidos por suas necessidades e carências” (Arendt, 2020, p. 36). Ali se desenrolavam as atividades relacionadas ao processo vital, como o trabalho necessário à subsistência, o cuidado do corpo, a reprodução da espécie. Era um espaço de ocultamento, protegido da visibilidade pública porque destinado às funções que os seres humanos compartilham com os demais animais.

O domínio público, por sua vez, era “a esfera da liberdade” (Arendt, 2020, p. 37), onde os cidadãos se reuniam como iguais para deliberar sobre os assuntos comuns da *polis*. Era o espaço da aparência, onde “tudo e todos são vistos e ouvidos por outros” (Arendt, 2020, p. 95), e onde através da palavra e da ação, os indivíduos podiam revelar sua singularidade e

buscar a imortalidade terrena por meio de feitos memoráveis. A condição para o acesso a esse domínio era precisamente a liberação das necessidades vitais, porque somente aqueles que haviam resolvido as questões da subsistência no âmbito privado podiam dedicar-se aos assuntos públicos.

Esta clara demarcação entre os domínios, entretanto, foi profundamente alterada com o surgimento da era moderna. Como observa Arendt, “a eclosão da esfera social, que estritamente não era nem privada nem pública, é um fenômeno relativamente novo, cuja origem coincidiu com a eclosão da era moderna” (2020, p. 34). O advento do social representa uma espécie de “fungo” que se expande corroendo simultaneamente tanto a esfera privada quanto a pública, criando uma zona híbrida onde “os interesses privados assumem importância pública” (Arendt, 2020, p. 43).

A modernidade testemunhou, assim, uma crescente invasão das preocupações com a vida e a economia, tradicionalmente confinadas à esfera privada do lar, no domínio público, descaracterizando-o completamente. O que antes era assunto doméstico — a administração das necessidades, a busca pela subsistência, os interesses econômicos — passou a ocupar o centro das preocupações coletivas.

Logo que ingressou no domínio público, a sociedade assumiu o disfarce de uma organização de proprietários [*property-owners*], que, ao invés de requererem o acesso ao domínio público em virtude de sua riqueza, exigiram dele proteção para o acúmulo de mais riqueza (Arendt, 2020, p. 83).

Esta ascensão do social resultou em dois fenômenos interconectados e igualmente devastadores: a homogeneização e o conformismo. No lugar da pluralidade de perspectivas que caracterizava o espaço público clássico, emerge uma sociedade uniforme onde “espera de cada um dos seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a ‘normalizar’ os seus membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou a façanha extraordinária” (Arendt, 2020, p. 50).

O comportamento padronizado substitui a ação, e a busca pela distinção e singularidade, características fundamentais do espaço público grego, é relegada ao âmbito privado ou simplesmente suprimida.

O mundo comum, que segundo Arendt “reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que caiamos uns sobre os outros” (Arendt, 2020, p. 65), perde sua função mediadora. Como ela explica no contexto de sua análise sobre a sociedade de massas:

O que torna a sociedade de massas tão difícil de ser suportada não é o número de pessoas envolvido, ou ao menos não fundamentalmente, mas o fato de que o mundo entre elas perdeu seu poder de congregá-las, relacioná-las e separá-las (Arendt, 2020, p. 65).

Esta perda do mundo comum é central para compreender a alienação e o isolamento dos indivíduos na sociedade de massas. Quando as fronteiras distintivas entre público e privado se dissolvem na esfera social, os seres humanos ficam privados tanto da proteção do ocultamento necessário ao âmbito privado quanto da possibilidade de aparecer em sua singularidade no espaço público. O resultado é uma massa uniforme de indivíduos desenraizados, incapazes tanto da intimidade genuína quanto da ação política significativa.

A sociedade foi se apoderando do espaço público na forma de interesses das classes possuidoras, criando uma situação em que interesses essencialmente privados assumem roupagem de questões públicas, mas sem nunca adquirir verdadeiramente o caráter público.

Desse modo,

A ação na qual a singularidade de cada um se revela, transformando o espaço comum, não encontra lugar numa sociedade uniforme. O grande processo de produção e consumo não admite individualidades que interferem no mundo (ou no que restou dele), mas apenas a adaptação. Restringir a possibilidade de ação, no entanto, é tornar os homens menos humanos (Almeida, 2009, p. 53).

Assim, o igual interesse dos possuidores não produziu nada comum, pois permanece fundamentalmente orientado para a satisfação de necessidades privadas, ainda que coletivamente organizadas.

Esta dissolução das esferas representa não apenas uma mudança estrutural, mas uma verdadeira catástrofe antropológica. Ela priva os seres humanos das condições fundamentais tanto para o crescimento e amadurecimento no âmbito privado quanto para a realização da liberdade no âmbito público. É neste contexto de desintegração do mundo comum que devemos compreender a crise na educação como um sintoma de uma crise mais ampla da modernidade, onde a possibilidade mesma de introduzir os novos em um mundo compartilhado e significativo foi comprometida.

1.2 A EROSÃO DA AUTORIDADE E DA TRADIÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A crise da autoridade constitui um dos pilares fundamentais do desmantelamento do mundo moderno, manifestando-se de forma particularmente aguda no âmbito educacional. Para Arendt, esta crise não representa meramente uma questão pedagógica ou metodológica, mas expressa uma ruptura mais profunda na própria estrutura das relações humanas e na capacidade de transmissão intergeracional do mundo comum. Como ela observa, “A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado” (Arendt, 2016, p. 244).

A compreensão adequada desta crise exige, primeiramente, que se explicita a distinção fundamental que Arendt estabelece entre autoridade, por um lado, e coerção ou violência, por outro. Segundo a autora, “visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou” (Arendt, 2016, p. 129). A verdadeira

autoridade não se impõe pela força física ou pela ameaça, mas obtém reconhecimento e obediência espontânea. Ela tampouco se confunde com a persuasão, pois “onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso” (Arendt, 2016, p. 129). A autoridade situa-se, assim, numa zona intermediária entre a violência e a persuasão, baseando-se no reconhecimento de sua legitimidade por parte daqueles que a ela se submetem.

Esta distinção conceitual torna-se fundamental quando aplicada ao contexto educacional. A autoridade do professor não deveria derivar de sua capacidade de impor disciplina pela força, nem de sua habilidade retórica para convencer os alunos. Antes, como Arendt explicita, “sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (Arendt, 2016, p. 239). O professor é investido de autoridade não por sua pessoa individual, mas por sua função de representante do mundo diante dos novos que a ele chegam. “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (Arendt, 2016, p. 239).

Contudo, esta concepção tradicional de autoridade pedagógica encontra-se profundamente abalada na modernidade. A desvalorização da autoridade do professor deve ser compreendida em relação à emergência do que Arendt denomina “mundo autônomo da criança”. Como ela observa criticamente,

Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular (Arendt, 2016, p. 231).

Esta transformação resultou na criação de um suposto mundo próprio das crianças, governado por suas próprias leis e necessidades, no qual a mediação adulta seria não apenas desnecessária, mas potencialmente prejudicial.

A ideologia do “mundo autônomo da criança”, ao suspender as relações naturais e necessárias entre adultos e crianças, anula a própria necessidade de mediação do educador e, conseqüentemente, o fundamento de sua autoridade.

Arendt, ao pensar a questão educacional, entende que a escola é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo” (Arendt, 2016, p. 238). Esta posição permite compreender a escola não como mero apêndice da esfera social, mas como uma esfera intermediária de grande importância, que possui características próprias e desempenha uma função insubstituível na transição entre o privado e o público.

A perda da tradição, por sua vez, representa o segundo aspecto fundamental da crise educacional. Para Arendt, a tradição não constitui simplesmente um conjunto de práticas ou conhecimentos transmitidos do passado, mas “o fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (Arendt, 2016, p. 130). Sendo assim,

não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada – e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás –, toda a dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido – pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder – significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação (Arendt, 2016, p. 130-131).

Esta erosão da tradição manifesta-se na educação como a perda daquilo que pode ser visto como um “passado fragmentado” que já não oferece “certeza de julgamento”. Quando o fio da tradição se rompe, os educadores perdem os critérios seguros para distinguir o que merece ser preservado e transmitido daquilo que deve ser abandonado. E como consequência, “poderia ocorrer que somente agora o passado se abrisse a nós

com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir” (Arendt, 2016, p. 130).

Essa perda da tradição, percebida como um passado fragmentado, já não oferecendo certeza de julgamento, seria ligada à dificuldade de introduzir os novos em um mundo sem poder contar com um “corrimão”.

Almeida explica que

embora a ação futura seja imprevisível, o situar-se é imprescindível – para podermos optar por agir, ou não, de uma ou outra forma – e, contudo, difícil no momento em que perdemos as referências seguras, não mais contando com um “corrimão” para nos apoiar e orientar. Nas palavras de Benjamin, ficamos “desaconselhados” (ratlos, também: perplexos) ou, como poderíamos dizer, com a sensação de estarmos perdidos, sem saber como encontrar algum rumo (Almeida, 2009, p. 175).

A metáfora do “corrimão” é particularmente significativa, pois sugere que a tradição funcionava como um apoio estável que permitia navegar com segurança pelos desafios da transmissão cultural. Sem este apoio, educadores e educandos encontram-se desorientados, incapazes de estabelecer hierarquias de valor ou de discernir entre o essencial e o supérfluo na herança cultural.

Esta perda de orientação temporal manifesta-se na incapacidade crescente de estabelecer pontes significativas entre passado e futuro. Como Viesenteiner nota, “o treinamento para a vida profissional e o treinamento para a arte de viver no mundo são pressupostos assumidos por aquela aprendizagem que insiste no foco do ‘fazer’” (2018, p. 88), em detrimento da formação que enraíza os novos na continuidade histórica do mundo comum.

A conjugação da crise da autoridade com a erosão da tradição produz um efeito devastador sobre a educação: a impossibilidade de transmitir um mundo significativo aos recém-chegados. Sem autoridade legítima, os educadores carecem da posição necessária para introduzir os novos no mundo; sem tradição, carecem do conteúdo substantivo que justifica e dá sentido a esta introdução. O resultado é que

não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é mais eficaz. Dessa forma, o professor não autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir (Arendt, 2016, p. 231).

Este duplo déficit — de autoridade e tradição — não pode ser resolvido simplesmente através de reformas metodológicas ou de mudanças técnicas nos processos educacionais. Ele exige, antes, uma reflexão fundamental sobre as condições sob as quais a educação pode cumprir sua função essencial de introduzir os novos no mundo e de preparar este mundo para receber aqueles que nele nasceram.

1.3 O IMPACTO DO PRAGMATISMO E DA FUNCIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Na modernidade, a educação vem sendo progressivamente tomada por uma lógica pragmatista e utilitarista que inverte a antiga primazia do saber e da reflexão em favor do “fazer” e da formação para o mercado. Arendt percebe este movimento como parte de um processo maior de “funcionalização” da existência humana, onde a capacidade de produzir se torna o valor supremo. Como ela adverte, a redução do valor humano à aptidão para o trabalho gera uma “perplexidade do utilitarismo” que é “capturado pela cadeia interminável de meios e fins sem jamais chegar a algum princípio que possa justificar a categoria de meios e fim, isto é, a categoria da própria utilidade” (Arendt, 2020, p. 191– 11 192). Neste contexto, “todos os fins são estrangidos a serem de curta duração e a transformarem-se em meios para alcançar outros fins” (Arendt, 2020, p. 191).

Arendt articula esse diagnóstico a partir de sua análise das categorias do *animal laborans* e do *homo faber*. O *animal laborans* vive sob o jugo da necessidade, exercendo o trabalho como resposta direta ao ciclo vital

e alimentício, sem transcender os limites da mera sobrevivência. O *homo faber*, por sua vez, fabrica artefatos duráveis, estabelecendo um mundo artificial que ofereça conforto. Contudo, na lógica utilitarista moderna, essas duas atividades perdem suas distinções fundamentais: o trabalho, em vez de servir à vida, torna-se fim em si mesmo; a fabricação, em vez de estabilizar o mundo, converte-se em mera extensão da instrumentalização do labor. O resultado é uma sociedade em que “o processo vital se apodera das coisas e as utiliza para seus fins é que a instrumentalidade limitada e produtiva da fabricação se transforma na instrumentalização ilimitada de tudo o que existe” (Arendt, 2020, p. 195).

No campo educacional, esta transformação é dramática. A escola, originalmente concebida como lugar de introdução dos recém-chegados ao mundo, passa a ser vista sobretudo como lugar de trabalho e fabricação. Sua função deixa de ser a formação do indivíduo para a ação política e para o exercício da liberdade; em lugar disso, prioriza-se a transmissão de habilidades técnicas e competências demandadas pelo mercado. A educação torna-se assim um “suporte técnico” descartável sempre que se apresentem métodos mais eficientes.

Esta ênfase no “fazer” sobre o “saber” implica também o predomínio de uma pedagogia pragmática que visa resultados imediatos. Arendt identifica nessa pedagogia uma “falência do bom senso” (Arendt, 2016, p. 227), pois despreza a reflexão sobre fins e valores em favor da mera eficiência instrumental. O jovem é preparado para desempenhar funções, mas não para pensar criticamente ou agir no espaço público. A consequência é uma formação voltada à reprodução das estruturas de poder existentes, em vez de à capacidade de iniciar algo novo e imprevisto, que seria a verdadeira função política da educação.

A ascensão da meritocracia, por sua vez, representa a institucionalização dessa lógica utilitarista nas relações de reconhecimento social. A meritocracia, ao premiar a aptidão técnica e o desempenho mensurável, nega o sentido igualitário da política, pois estabelece oligarquias basea-

das no talento, ao invés de organizar a sociedade em torno do princípio da igual dignidade humana.

De modo geral, o pragmatismo corrói o caráter formativo da educação ao suprimir o espaço da reflexão e da ação política. A escola transformada em oficina de produção de trabalhadores negligencia a formação para o pensamento e a capacidade de iniciar algo novo, essenciais à vida em comum. A meritocracia, por sua vez, coroa este processo, tornando os critérios de sucesso cada vez mais técnicos e excludentes, em contradição com os princípios democráticos de igualdade e liberdade. A posição arendtiana contrapõe-se a este modelo, reafirmando a educação como prática de revelação do mundo e de capacitação dos jovens à ação política responsável e inovadora.

2 A LEITURA FILOSÓFICA COMO CATALISADOR DO PENSAMENTO E DA AÇÃO

A leitura filosófica em sala de aula estimula o pensamento ao desafiar o aluno a retirar-se momentaneamente do fluxo cotidiano e a engajar-se num diálogo interno consigo mesmo. Hannah Arendt recorda que a falta de pensamento é uma “experiência comum na vida cotidiana” (Arendt, 2022, p. 25). Entretanto, embora seja possível uma vida sem pensamento, “ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência — ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos” (Arendt, 2022, p. 247-248).

Ao introduzir textos clássicos que abordam questões universais, o professor cria um espaço de *nunc stans*³, um presente que une passado e futuro ao incentivar o estudante a refletir sobre o sentido das próprias experiências. Essa prática combate a “ausência de sentido” e contribui

3 “A dimensão temporal do *nunc stans* (o “agora permanente”), experimentada na atividade de pensar, reúne na sua própria presença os tempos ausentes, o ainda-não e o não-mais. É o que Kant chama de ‘terra do puro intelecto’ (*Land des reinen Verstandes*), ‘uma ilha, encerrada dentro de limites inalteráveis pela própria natureza’ e ‘rodeada por um vasto e tempestuoso oceano’, o mar da vida cotidiana” (Arendt, 2022, p. 269).

para que o aluno desenvolva a capacidade de julgar e de abster-se de ações impensadas.

Paralelamente, a leitura filosófica mobiliza a ação ao revelar as tensões entre o “velho” e o “novo”, entre o mundo já estruturado e as perspectivas singulares de cada aluno. Arendt descreve a ação como a habilidade humana de “desencadear o novo” na pluralidade, um ato que só se faz plenamente presente no espaço público compartilhado. Quando estudantes debatem coletivamente um texto, exercitam a coragem de expressar seu “quem” e assumem responsabilidades afetivas pelo mundo, o que Arendt chama de *amor mundi*. Assim, ao ler e discutir filosofia, o grupo não apenas experimenta o pensar, mas se prepara para intervir no mundo com consciência e criatividade, cultivando a liberdade e a pluralidade que caracterizam a esfera política autêntica.

2.1 O PENSAMENTO COMO DIÁLOGO INTERNO E BUSCA DE SENTIDO

Para Arendt, o pensar configura-se como uma atividade autônoma cujo fim é a própria reflexão, um “estar-só, mas não solidão”, instaurando um diálogo íntimo do “eu comigo mesmo” que ela designa como *dois-em-um*. Esse movimento interno dispensa a produção de resultados tangíveis, mas cria um presente duradouro, uma suspensão temporal em que passado e futuro se unem num espaço de reflexão atemporal.

Inspirada pelo *thaumazein* grego, Arendt enfatiza que o espanto constitui a centelha que impulsiona o pensar. Diferentemente do intelecto (*Verstand*), que busca apreender dados e fatos, e do conhecimento como verdade objetiva, a razão (*Vernunft*) metafísica, pelo significado das coisas e não apenas por sua evidência empírica. Assim, a filosofia origina-se do espanto que leva o homem a interrogar o mundo em profundidade, desvelando medidas ocultas sob as aparências superficiais.

Sócrates emerge como o paradigma desse diálogo: sua prática não consistia em ensinar doutrinas prontas, mas em examinar opiniões para revelar o “quem” do agente, instaurando uma autorreflexão crítica que

coerça o indivíduo a responder por seus próprios juízos e a evitar ações impensadas. A maiêutica socrática exemplifica como o pensamento, ao questionar incessantemente, funciona como “cura” das concepções equivocadas.

A “meditação” filosófica, outro aspecto arendtiano do pensar, implica “descongelar” o sentido das palavras, recuperando seus significados originais e combatendo a irreflexão que marca a vida em massa. Esse exercício mantém o pensamento vivo ao colocá-lo em permanente estado de abertura, revelando sua íntima conexão com a consciência. Saber “comigo e por mim mesmo” — condição que impede o agente de permanecer indiferente ao mal — constitui, para Arendt, o antídoto moral definitivo contra a banalidade do mal.

Em sala de aula, promover o pensamento como diálogo interno significa oferecer ao aluno textos que provoquem espanto e questionamento, instigando-o a interromper o fazer automático e engajar-se no exercício contínuo da consciência. Essa prática terapêutica do pensar reafirma o valor da filosofia como arte de viver, pois fortalece a capacidade de julgar e inscreve cada estudante na responsabilidade de não prosseguir no mundo sem sentido.

2.2 A AÇÃO E A PLURALIDADE COMO MANIFESTAÇÃO DA SINGULARIDADE HUMANA

A ação em Hannah Arendt surge como a única atividade capaz de “desencadear o novo” no mundo — um poder que ultrapassa as fronteiras da necessidade e do cálculo utilitário, pois inaugura o imprevisto e inaugura o imprevisível. Ao operar na esfera da pluralidade, a ação se dá sempre entre seres humanos distintos, não em isolamento, e assume um caráter intrinsecamente político: somente na interação, no espaço-entre, é que nosso “quem” singular pode se revelar através dos gestos e das palavras que proferimos.

É essa singularidade do “quem” — a marca única de cada ator — que a ação e o discurso permitem expor na praça pública, o *locus* arendtiano por excelência onde se encenam as teias de relações humanas. Entretanto, “por mais que desencadeiem o novo com suas ações, por mais que sejam agentes, os homens nunca são autores ou produtores, eles são sujeitos” (Rodrigues Junior, 2025, p. 13). E nesse “palco comum”, onde atos e palavras se entrelaçam, cada indivíduo se afirma como singular e, ao mesmo tempo, coautor do mundo compartilhado, contrapondo-se à homogeneização e superfluidade do social anônimo que tolhe a distinção humana.

A coragem figura como virtude política essencial, pois é ela que capacita o indivíduo a ingressar nesse domínio público e a arriscar-se: com coragem, o ator assume a incerteza de suas iniciativas e mantém-se fiel à própria singularidade diante das pressões conformistas. Sem coragem, o espaço da pluralidade permanece vazio de novas iniciativas, e reina a apatia que sustenta regimes totalitários.

Na escola, considerada por Arendt um espaço pré-político, essa dinâmica da ação encontra terreno propício. O convívio com a diferença, as discussões coletivas de textos filosóficos e os exercícios de discurso formam um laboratório de pluralidade, onde os alunos aprendem não só a compreender múltiplos pontos de vista, mas também a revelar sua própria voz singular e a reconhecer o outro como portador de igual dignidade. Assim, cultivar a ação em sala de aula é preparar os jovens para habitar o mundo, exercendo sua singularidade na *polis* que sempre se renova pela pluralidade de seus atores.

2.3 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO MUNDO E DO NOVO

Hannah Arendt atribui ao professor de filosofia um papel singular. “Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: — Isso é o nosso mundo” (Arendt, 2016, p. 239). Nesse duplo papel, o docente acolhe o aluno como um “forasteiro” e o apresenta ao legado cultural já existente,

ao mesmo tempo, estimula o novo que cada geração traz, mantendo viva a tensão criativa que impede o mundo de se cristalizar e ruir, isto é, salvando-o da “ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (Arendt, 2016, p. 247).

Ao mediar leituras filosóficas, debates históricos e projetos colaborativos, o professor instiga o *amor mundi*, um apreço que vai além da mera curiosidade: é uma responsabilidade afetiva pelo mundo, vital para que os jovens se sintam em casa e, ao mesmo tempo, livres para renová-lo. Esse amor se manifesta na coragem de entrar no domínio público, de expor-se ao risco e de iniciar o imprevisível, virtude política fundamental que Arendt considera indispensável para a preservação de uma sociedade livre.

Na escola, entendida como espaço pré-político, o exercício da mediação do professor antecipa a vida cidadã. A convivência com o diferente, o diálogo coletivo e o reconhecimento da singularidade mútua formam uma comunidade de discurso, onde cada voz contribui para a contínua renovação do mundo comum. Assim, o professor não apenas transmite conhecimentos, mas encena, com os alunos, a própria prática da liberdade e da pluralidade que sustenta a política autêntica.

3 A LEITURA FILOSÓFICA EM SALA DE AULA COMO PROCESSO TERAPÊUTICO DE ENFRENTAMENTO

A leitura filosófica em sala de aula assume um papel central no enfrentamento da crise educacional, pois oferece mais do que mera aquisição de conhecimentos: ela funciona como um processo terapêutico capaz de restaurar a confiança no diálogo, na reflexão crítica e na responsabilidade compartilhada. Ao mobilizar textos filosóficos, o professor cria um espaço de cura onde as concepções desatualizadas são questionadas, permitindo que estudantes redescubram o sentido de pertencimento a um mundo comum e recuperem a capacidade de pensar e agir de forma autêntica.

3.1 A FILOSOFIA COMO TERAPÊUTICA NA TRADIÇÃO CLÁSSICA

A tradição helenística compara a filosofia à medicina, conferindo ao filósofo o papel de “médico da alma” cuja missão é diagnosticar e remediar as “doenças da crença e do juízo” que frustram o florescimento humano. Epicuro, citado por Nussbaum, sustentava que “vão é o argumento daquele filósofo, pelo qual nenhum sofrimento humano recebe tratamento terapêutico. Porque tal como não tem utilidade uma arte médica que não expulsa as doenças dos corpos, assim também a filosofia não tem utilidade se não expulsar o sofrimento da alma” (Nussbaum, 2022, p. 231). Essa analogia inaugura a concepção de leitura filosófica em sala de aula como intervenção terapêutica: os textos clássicos atuam como remédios conceituais, capazes de trabalhar preconceitos internalizados.

Na interlocução com os clássicos, a sua presença provoca os do presente a pensar criticamente sobre a própria realidade. Ao confrontar os ideais clássicos com a realidade contemporânea, pode-se notar que a esfera política, enquanto lugar da pluralidade, é um espaço onde as palavras e ações criam novos começos (Rodrigues Junior, 2025, p. 47).

O processo terapêutico da leitura em sala, por mais que pareça simples, às vezes necessita iluminar dilemas éticos, conduzindo os alunos a praticar o espanto (*thaumazein*) e a meditação filosófica, processos que revelam sentidos ocultos sob as aparências superficiais. Assim, a leitura filosófica deve conciliar cura e crítica, garantindo que o processo terapêutico não se esgote em mera adaptação social, mas reforce a capacidade de julgar livremente.

Sobre a literatura em sala de aula, afirma Carvalho (2013, p. 51):

Sua presença no currículo se justifica sobretudo por seu potencial de se tornarem *experiências simbólicas* para quem as lê, ou seja, por sua capacidade de afetar um sujeito, de transformar sua visão de mundo, de influenciar a forma pela qual ele se relaciona consigo mesmo e com aqueles com quem compartilha um mundo. Mas essa responsabilidade política de um professor se materializa pela mediação da literatura, de modo

que a legitimidade da dimensão política da atividade docente não se desvincula de sua responsabilidade pelos saberes que ensina e pelos princípios e valores que animam a instituição em que trabalha: a escola.

Por fim, a leitura filosófica, concebida como remédio para a alma, transforma-se em meio ativo para clarear conceitos e restaurar o senso de sentido, combatendo a “ausência de sentido” característica da vida em massa. Dessa forma, o professor, ao mediar textos em sala, oferece exercícios de autoconhecimento e resiliência intelectual, preparando os estudantes para enfrentar a crise educacional com autonomia e responsabilidade.

3.2 ENFRENTAMENTO DA CRISE ATRAVÉS DO DIÁLOGO E DA REFLEXÃO CRÍTICA

A leitura filosófica em sala de aula tem por objetivo despertar para o pensamento e para a ação, rompendo o privatismo solipsista que isola o indivíduo em perspectivas unilaterais. Ao engajar os alunos na análise e na discussão de textos que problematizam valores estabelecidos, o professor promove um reencontro com a filosofia como *locus* do presente, um espaço dinâmico de *re-descoberta* que conecta passado e futuro na medida em que o pensamento se renova a cada leitura.

Central a esse enfrentamento é a prática do “dois-em-um” socrático, ou diálogo interno, que Arendt define como atividade que “está incluída entre as *energeiai*, aqueles atos que (como o de tocar flauta) têm o seu fim em si mesmos e não deixam nenhum produto, externo e tangível, no mundo que habitamos” (Arendt, 2022, p. 173), mas que possibilita a criticidade.

Ao incentivar os alunos a interrogarem suas próprias opiniões e a exporem inconsistências lógicas, o docente estimula a autonomia intelectual e fortalece a consciência de responsabilidade moral.

Além disso, o cultivo do senso de comunidade e da mentalidade alargada ocorre quando o julgamento estético e ético é exercitado cole-

tivamente. Vale ressaltar que, no espaço público do debate, cada voz contribui para a construção de um “saber em comum”, onde reconhecer o “quem” do outro torna-se ato de respeito mútuo e base para a ação coletiva. Essa prática transforma a sala de aula em laboratório de pluralidade, onde confrontar argumentos é, simultaneamente, experimentar a riqueza da convivência democrática.

Como resultado, os estudantes adquirem a capacidade de identificar e analisar formas de violência e preconceito, desenvolvendo mecanismos de resistência ética. A reflexão crítica contínua permite não apenas compreender as raízes históricas dessas injustiças, mas também propor respostas fundamentadas e solidárias, caracterizando o exercício pleno do *amor mundi* como compromisso ativo com a renovação do mundo comum.

3.3 O AMOR MUNDI COMO COMPROMISSO ATIVO COM A RENOVAÇÃO DO MUNDO

A culminância do processo terapêutico promovido pela leitura filosófica se dá com o cultivo do *amor mundi*, que Arendt define como a responsabilidade afetiva pelo mundo, um vínculo que transcende o mero pertencimento para assumir o compromisso de preservar e renovar o espaço comum. Esse amor não se reduz a um apego nostálgico ao que já existe, mas envolve a decisão consciente de permanecer no mundo, apesar de suas contradições e crises, e de comprometer-se com sua continuidade e transformação.

Na educação filosófica, ensinar o *amor mundi* significa preparar os “recém-chegados” para a tarefa de iniciar algo novo e imprevisto, concedendo-lhes confiança para agir e inovar. A leitura de textos que problematizam o passado e projetam possibilidades futuras desperta essa coragem nos alunos, transformando a sala de aula num laboratório de responsabilidade compartilhada.

Uma metáfora que ilustra essa dinâmica é a do pescador de pérolas: ao invés de tentar ressuscitar uma forma fixa do passado, o filósofo-pescador mergulha nas profundezas históricas em busca de fragmentos de reflexão que possam ser redesenhados em contextos contemporâneos. Esses fragmentos, relidos e reelaborados, constituem novas narrativas capazes de dar sentido ao presente e inspirar o futuro, garantindo continuidade e a renovação do mundo comum. Assim, o *amor mundi* se revela não como sentimento passivo, mas como força propulsora de ação inovadora e de cuidado permanente pela polis compartilhada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, demonstrou-se que a leitura filosófica em sala de aula pode funcionar como um processo terapêutico capaz de reverter a crise na educação diagnosticada por Hannah Arendt. A analogia entre filosofia e medicina, retomada da tradição helenística, converte textos clássicos em remédios conceituais que auxiliam os alunos a diagnosticar e curar as “doenças da crença e do juízo” que os impedem de pensar de modo autônomo e de agir com responsabilidade. Essa cura filosófica restabelece nos estudantes a confiança na reflexão prática e no diálogo crítico.

Em consequência, o pensamento crítico é reativado por meio da prática socrática do “dois-em-um”, que incentiva o diálogo interno e previne ações impulsivas e violentas. O cultivo do senso de comunidade e da mentalidade alargada em debates coletivos transforma a sala de aula num laboratório de pluralidade, onde os alunos aprendem a reconhecer o “quem” do outro e a construir, em conjunto, um saber compartilhado.

A culminância deste processo terapêutico é o *amor mundi*, entendido como um compromisso afetivo com o mundo que vai além do apego ao passado e se traduz na coragem de iniciar o novo. Ensinar o *amor mundi* implica preparar os jovens para inovar, ao mesmo tempo em que assumem a responsabilidade de preservar e renovar o mundo

comum. A metáfora do pescador de pérolas ilustra essa dinâmica criativa: ao extrair fragmentos do passado, os alunos constroem novas formas de pensamento que conferem sentido ao presente e projetam possibilidades para o futuro.

Assim, a educação filosófica não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se configura como prática de cura e formação política. Ao reativar o pensamento crítico e a capacidade de ação na pluralidade, ela não apenas instrumentaliza os jovens para enfrentar a crise, mas os convoca a cultivar o *amor mundi*, um compromisso ético e político essencial para a renovação de um mundo comum, plural e livre. As implicações para a pedagogia são evidentes: professores devem agir como mediadores, não meros instrutores, criando espaços de diálogo reflexivo, cultivando coragem e responsabilidade, e promovendo uma formação que valorize permanentemente a reflexão, o diálogo e a responsabilidade individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Odilio Alves. A questão social em Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 7-20, 2004.

ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Amor mundi e educação: reflexões sobre o pensamento de H. Arendt**. 2009. 193 f. - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação: uma herança sem testamento**. 2013. - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-04032015-143155/>.

NUSSBAUM, Martha. Argumentos terapêuticos. *In*: TESTA, Frederico; FAUSTINO, Marta (org.). **Filosofia como modo de vida: ensaios escolhidos**. Porto: Edições 70, 2022. p. 231-282.

RODRIGUES JUNIOR, Josimar de Souza. **Por que eu faço o que eu faço? A escola como espaço do despertar para o pensamento e para a ação a partir da Filosofia de Hannah Arendt**. 2025. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2025.

VIESENTEINER, Jorge L. Educação Filosófica em H. Arendt: entre o Reformismo e o Afeto Amor Mundi. **CADERNOS DE PESQUISA: PENSAMENTO EDUCACIONAL**, [s. l.], v. 13, n. 35, p. 84-98, 2018.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.008

ENSINO E PRÁTICA DOCENTE: AVALIAÇÕES EXTERNAS DO CAED, PLANEJAMENTO, RESULTADOS QUALITATIVOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO SEGMENTO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

Thayze Bezerra Santos¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar a proposta das avaliações externas do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)/UFJF vinculada ao Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens – Escola das Adolescências, programa do Governo Federal, para o Segmento II do Ensino Fundamental, no Instituto Municipal João Cândido Filho (IMJCF). Nesta política, o Ministério da Educação (MEC) propõe a análise, monitoramento e avaliação da Educação Básica em cinco eixos: 1. Currículo; 2. Avaliação; 3. Intervenções pedagógicas; 4. Formação; e 5. Materiais. As avaliações disponibilizadas em cadernos na plataforma das Avaliações dos anos finais contemplam as áreas de Escrita, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, oferecendo aos professores e à coordenação escolar o acompanhamento individualizado e coletivo dos estudantes, turmas e matrizes (habilidades e competências) referenciadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para o referencial teórico deste trabalho, utilizamos como base as discussões de Luckesi (2003) e Tardif (2007), que consideram a avaliação como instru-

1 Doutora em Psicanálise pela UnD/RJ. Supervisora escolar do Instituto Municipal João Cândido Filho (IMJCF), da rede municipal de ensino de Carnaúba dos Dantas. E-mail: thayzebezerra@gmail.com

mento diagnóstico da prática docente e mecanismo de transformação das práticas pedagógicas, tratando do alinhamento das demandas pedagógicas às necessidades educacionais escolares; Afonso (2007) e as discussões referentes “ao mercado das avaliações” externas; Tuzzo et al. (2023) e o caráter dialógico da pesquisa qualitativa; as diretrizes documentais do CAEd (2017) e as considerações de Lopes e Barbosa (2024) sobre a prática docente frente às avaliações em larga escala no Brasil. Ao integrar as avaliações externas ao planejamento pedagógico, é possível fortalecer o processo educativo e promover uma abordagem personalizada e focada nas necessidades dos alunos, resultando em práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas aos objetivos educacionais estabelecidos pela BNCC. A partir das análises e dos resultados obtidos por meio da pesquisa, observou-se que: (i) alinhar os objetivos da avaliação externa aos objetivos da escola é fundamental para o sucesso no encaminhamento e andamento das práticas pedagógicas; (ii) mobilizar a escola, os alunos, os pais, a comunidade e os profissionais é crucial para que todos tenham consciência da relevância das avaliações externas como balizadoras do ensino básico; e (iii) revisar conteúdos curriculares em sala de aula, em uma semana de revisão e preparação para as provas, gera no estudante um senso de responsabilidade e um compromisso mútuo com a dedicação para as provas externas.

Palavras-chave: Avaliações externas. CAEd. Práticas pedagógicas. Segmento II. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar a proposta das avaliações externas do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)/UFJF vinculada ao Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens – Escola das Adolescências, programa do Governo Federal, para o Segmento II do Ensino Fundamental, no Instituto Municipal João Cândido Filho (IMJCF). O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)/UFJF, atua na elaboração e acompanhamento das avaliações externas, bem como na formação de professores e profissionais da educação e gestão das habilidades e competências dos estudantes relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde 1990, ofertando “o apoio e a promoção da pesquisa científica e tecnológica no âmbito da gestão e avaliação educacional e o desenvolvimento profissional e institucional nas áreas de gestão, planejamento, políticas públicas e avaliação da educação” (CAED, 2017, p. 2). A institucionalização desse serviço, junto à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), objetiva fornecer subsídios didáticos e pedagógicos capazes de reavaliar o currículo escolar e as nuances educacionais dos espaços escolares.

As avaliações externas em larga escala oportunizam ao docente a reavaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. A partir dos resultados obtidos, os encaminhamentos e objetivos propostos nas sugestões didáticas podem ser replanejados, considerando as defasagens e os níveis de aprendizagem dos estudantes. É nessa perspectiva que Luckesi (2003, p. 176) argumenta,

[...] no que se refere às funções da avaliação da aprendizagem, importa ter presente que ela permite o julgamento e a consequente classificação, mas essa não é a sua função constitutiva. É importante estar atento à sua função ontológica (constitutiva), que é de diagnóstico, e, por isso mesmo, a avaliação cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva de busca de maior satisfação nos resultados.

Entende-se que uma das finalidades da educação é promover o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Acredita-se, assim, que as avaliações externas em larga escala, além de condicionarem práticas educacionais voltadas às competências e habilidades necessárias à formação do sujeito, atribuem à escola os resultados de um trabalho interno, porém com relevância e reconhecimento social. Nesse contexto, Lopes e Barbosa (2024, p. 4) asseguram que “o modo como a avaliação é realizada pressupõe uma definição das funções da escola em uma sociedade. Os determinantes sociais delimitam, portanto, a função da instituição, ao passo que a avaliação a torna visível e a legítima.”

É importante destacar que, a cada novo contexto histórico e social, as mudanças decorrentes refletem-se na busca por melhorias nos sistemas que ofertam serviços públicos gratuitos aos cidadãos. Nesse sentido, a necessidade de políticas públicas que acompanhem os processos de ensino e aprendizagem de professores e estudantes materializa-se, entre outras formas, nas avaliações externas. Para além das discussões gerais sobre essas avaliações, torná-las significativas para os estudantes ainda representa um grande desafio, sobretudo porque adequar os instrumentos avaliativos às diferentes realidades educacionais continua sendo um dos principais gargalos do sistema educacional brasileiro.

Essas avaliações, para além das finalidades discutidas anteriormente, integram no campo macro educacional a investidora de recursos públicos destinados às instituições de ensino, sejam elas municipais, estaduais ou federais. Embora a mercadonização das avaliações seja, por vezes, padronizada em suas finalidades, é essa obsessão avaliativa (AFONSO, 2007) que movimenta os princípios de eficiência e eficácia educacional. Como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, no artigo 9º, entre as incumbências da União, afirma-se: “VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas

de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).”

Pensar a avaliação como instrumento de política pública educacional permite aos profissionais da educação a politização das práticas de ensino, que não se encerram em si com a proposta avaliativa. Utilizada com parâmetros não estatísticos, mas sim qualitativos, a avaliação condiciona a balização do ensino e da aprendizagem para todos. Em prova disso, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 indicou que, no campo da avaliação, os docentes precisam “conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliação de larga escala” (BRASIL, 2019). Isto posto, conhecer a proposta das avaliações externas educacionais indica ao docente o trajeto de ensinagem e aprendizagem dos estudantes: seguido por eles, indicado por nós; aprendido por eles, guiado por nós.

Além de considerar a avaliação como um instrumento diagnóstico da prática docente e um mecanismo de transformação das práticas pedagógicas, tratando do alinhamento das demandas pedagógicas às necessidades educacionais escolares, Tardif (2007, p. 223) considera que a capacidade de reorganizar, a partir da diagnose, os próprios instrumentos didáticos e metodológicos está “[...] ligada à sua capacidade de racionalizar a própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir.”

Ademais, compreender que a avaliação não encerra ciclos ou quantifica saberes, nem objetiva premiar os melhores professores, é sumariamente importante para que, juntos, possamos pensar na readequação das propostas escolares. Não obstante, é importante considerar que refletir sobre o aspecto qualitativo não subtrai o caráter somativo das avaliações, que, a partir disso, apresentam o desempenho dos alunos distribuído em porcentagens e níveis de proficiência (aprendizagem adequada, intermediária e em defasagem). São esses resultados que quantificam também as aprendizagens, promovendo uma reflexão numérica sobre as distâncias de conhecimento entre as etapas e séries escolares.

A exemplo disso, no CAEd, qualificamos e quantificamos as aprendizagens com base nas matrizes de referência que, conforme o SEB/MEC (2025, p. 4), indicam que,

além das habilidades previstas na matriz de referência, outras habilidades, de etapas anteriores, podem ser incluídas nos testes. Essas habilidades compõem os blocos de integração e são referentes a marcos de desenvolvimento fundamentais para que o estudante prossiga em sua trajetória escolar. Os itens que avaliam essas habilidades têm o propósito de medir a defasagem dos estudantes que ainda não desenvolveram as habilidades esperadas na etapa em que se encontram.

Ao integrar as avaliações externas ao planejamento pedagógico, é possível fortalecer o processo educativo e promover uma abordagem personalizada e focada nas necessidades dos alunos, resultando em práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas aos objetivos educacionais estabelecidos pela BNCC.

METODOLOGIA

No percurso metodológico, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual a compreensão das avaliações externas, mais especificamente das avaliações do CAEd, sustenta a discussão sobre o papel dessas avaliações como norteadoras do ensino público e gratuito brasileiro. O caráter dialógico dessa abordagem cria oportunidades e oferece condições ao pesquisador para dialogar sobre sua temática com diferentes áreas do conhecimento, sem binarizar a investigação, mas conduzindo o discurso por trajetos metodológicos e referenciais diversos.

Para Tuzzo et al. (2023, p. 4),

a pesquisa qualitativa tende a preocupar-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Assim, a pesquisa qualitativa é dinâmica, multifacetada e, sobretudo, colaboradora. Em outros termos, é na pesquisa qualitativa que os fenômenos sociais se revelam na sua profundidade.

No mesmo sentido, os autores nos convidam a pensar a respeito da relação imbricada entre significado e significante, isto é, do pesquisador versus a pesquisa, da teoria versus os discursos em comum com ela, das vozes que transpassam as nossas problemáticas e objetivos específicos e, por que não, da preponderância da pesquisa quantitativa versus qualitativa e vice-versa.

Assim, Tuzzo et al. (2023, p. 8) revelam que, “se a pesquisa for dialógica, ela será por natureza, democrática, e em sendo democrática, se traduzir-se-á na expressão das possibilidades de dialogar com diferentes tipos de pesquisa e com sua própria essência, seu modo de existir e de funcionar.”

Sob esse prisma, a escolha do lócus da pesquisa deu-se a partir dos trabalhos desenvolvidos pela supervisão escolar e pelos professores com as avaliações externas do CAEd, no Instituto Municipal João Cândido Filho, envolvendo o segmento II do Ensino Fundamental, no ano de 2024. Em agosto do mesmo ano, realizamos o I Ciclo das Avaliações com as turmas do 6º ao 9º ano. A aplicação desse primeiro ciclo caracterizou-se por uma abordagem menos direcionada e mais funcional das avaliações.

Após a análise dos resultados em assembleia pedagógica, definiram-se algumas estratégias e metas para o II Ciclo das Avaliações, que contou com uma semana destinada impressão dos cadernos, ao estudo direcionado dos professores sobre os conteúdos avaliados, uma semana de revisão desses conteúdos com as turmas e os respectivos professores de área, e uma semana para a realização das avaliações, organizada em cronograma coletivo, por exemplo: segunda-feira, Avaliação Contínua de Língua Portuguesa (Escrita); terça-feira, Avaliação Contínua de Língua Portuguesa (Leitura); quarta-feira, Avaliação Contínua de Ciências da Natureza; e quinta-feira, Avaliação Contínua de Matemática.

Nessa organização, na mesma semana destinada à revisão dos conteúdos, a supervisão escolar promoveu, em cada turma, uma conversa/orientação acerca da importância das avaliações externas e do impacto de seus resultados para a equidade do ensino em todo o território nacio-

nal. Além disso, como forma de incentivo aos estudantes, foi atribuída uma parcela da nota bimestral nas disciplinas específicas, considerando critérios como participação, proficiência e percentual de acertos.

Na seção a seguir, apresentamos os resultados e as discussões desta pesquisa, fundamentados no percurso metodológico e nos instrumentos de coleta de dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O II Ciclo das Avaliações foi aplicado em outubro de 2024, entre os dias 29 e 31, distribuído organizadamente em cada um dos dias. Nessa semana, de forma unânime, na terça-feira, as turmas realizaram a Avaliação Contínua de Escrita e Língua Portuguesa, sendo as demais avaliações aplicadas nos outros dias da semana: na quarta-feira, a Avaliação Contínua de Ciências da Natureza, e na quinta-feira, a Avaliação Contínua de Matemática.

Nas imagens abaixo, é possível verificar a participação e o desempenho dos estudantes avaliados, em um comparativo entre o I e o II Ciclos. Na primeira figura, observa-se o quantitativo de estudantes avaliados nas duas turmas de 6º ano. Na aplicação do I Ciclo, como ainda não havia uma base de aplicação e estudo sobre as Avaliações do CAEd, realizamos a aplicação sem direcionamento e sem objetivos específicos.

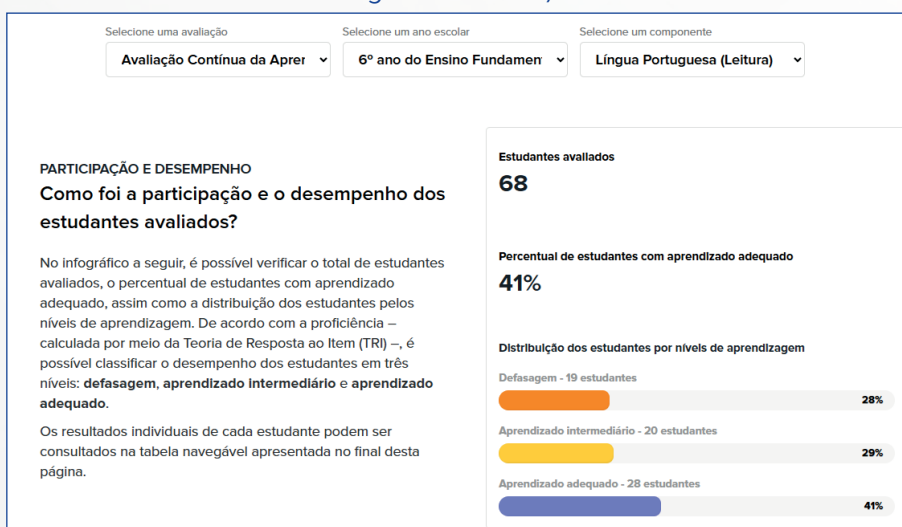
Fig. 1: Avaliação Contínua da Aprendizagem – Ciclo I / 2024 – 6º ano (Língua Portuguesa – Leitura)



Fonte: Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, 2024.

Já na segunda figura, após os estudos sobre as avaliações externas e o estabelecimento de objetivos comuns durante os encontros pedagógicos, observou-se uma melhora no percentual de estudantes com aprendizado adequado, de **39%** para **41%**.

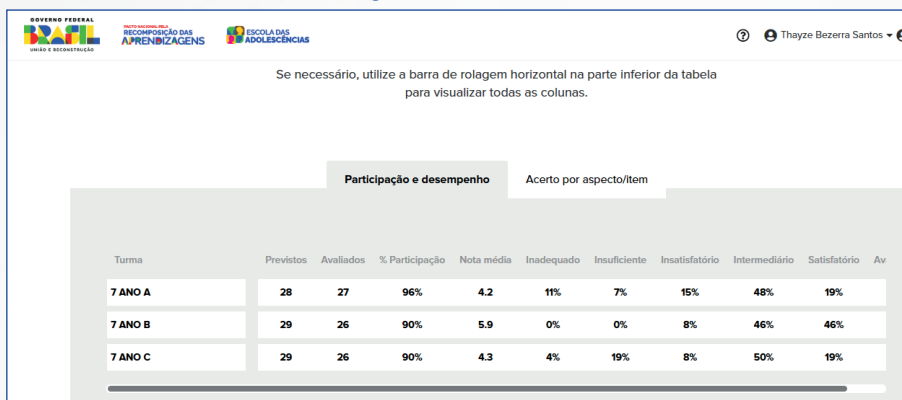
Fig. 2: Avaliação Contínua da Aprendizagem – Ciclo II / 2024 – 6º ano (Língua Portuguesa – Leitura)



Fonte: Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, 2024.

Nas Figuras 3 e 4, ao estabelecermos critérios de revisão, fixação e resolução de questões com base na Matriz de Referência do CAEd, observou-se, nos 7º anos, uma elevação nas médias: passamos de **4.2** no 7º A, **5.9** no 7º B e **4.0** no 7º C para **6.8** no 7º A, **8.2** no 7º B e **7.0** no 7º C.

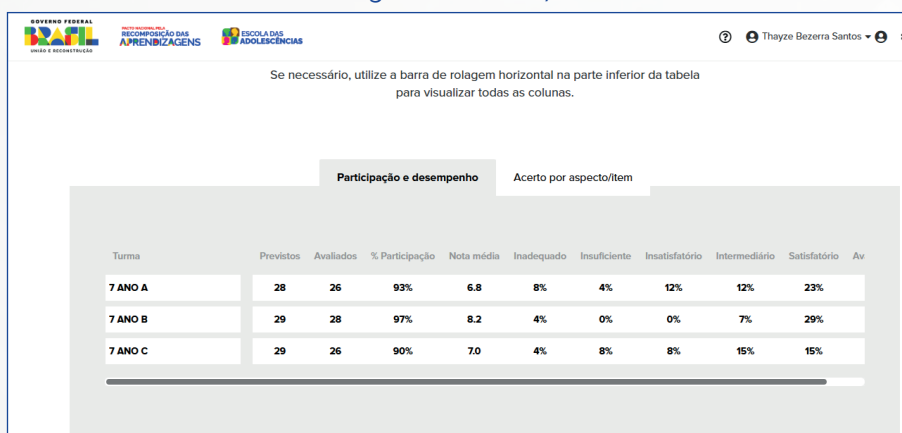
Fig. 3: Avaliação Contínua da Aprendizagem – Ciclo I / 2024 – 7º ano (Língua Portuguesa – Escrita)



Turma	Previstos	Avaliados	% Participação	Nota média	Inadequado	Insuficiente	Insatisfatório	Intermediário	Satisfatório	Av
7º ANO A	28	27	96%	4.2	11%	7%	15%	48%	19%	
7º ANO B	29	26	90%	5.9	0%	0%	8%	46%	46%	
7º ANO C	29	26	90%	4.3	4%	19%	8%	50%	19%	

Fonte: Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, 2024.

Fig. 4: Avaliação Contínua da Aprendizagem – Ciclo II / 2024 – 7º ano (Língua Portuguesa – Escrita)

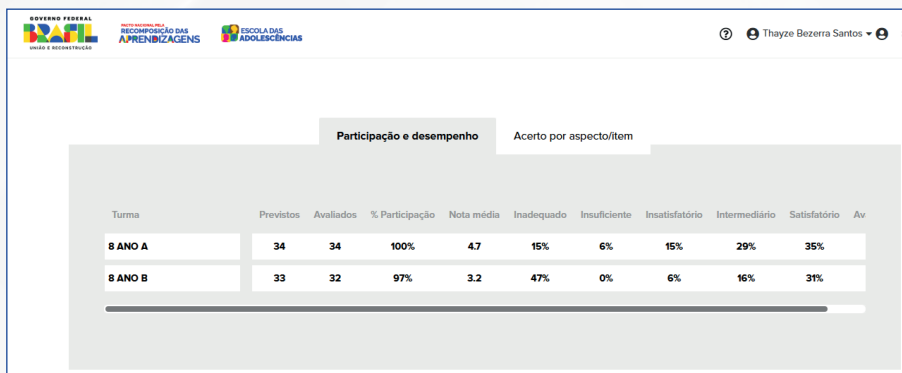


Turma	Previstos	Avaliados	% Participação	Nota média	Inadequado	Insuficiente	Insatisfatório	Intermediário	Satisfatório	Av
7º ANO A	28	26	93%	6.8	8%	4%	12%	12%	23%	
7º ANO B	29	28	97%	8.2	4%	0%	0%	7%	29%	
7º ANO C	29	26	90%	7.0	4%	8%	8%	15%	15%	

Fonte: Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, 2024.

Nas Figuras 5 e 6, nas turmas dos 8º anos, no I Ciclo, obtivemos a nota média de **4.7** no 8º ano A e **3.2** no 8º ano B. No II Ciclo, a nota média das turmas foi de **7.0**.

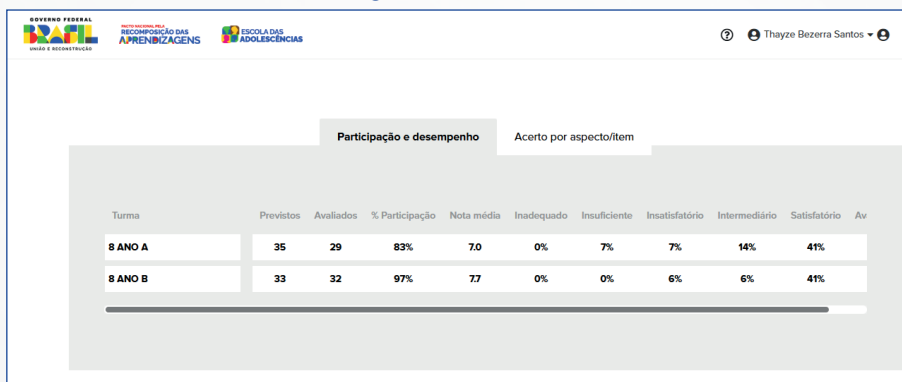
Fig. 5: Avaliação Contínua da Aprendizagem – Ciclo I / 2024 – 8º ano (Língua Portuguesa – Escrita)



Turma	Previstos	Avaliados	% Participação	Nota média	Inadequado	Insuficiente	Insatisfatório	Intermediário	Satisfatório	Av
8 ANO A	34	34	100%	4,7	15%	6%	15%	29%	35%	
8 ANO B	33	32	97%	3,2	47%	0%	6%	16%	31%	

Fonte: Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, 2024.

Fig. 6: Avaliação Contínua da Aprendizagem – Ciclo II / 2024 – 8º ano (Língua Portuguesa – Escrita)



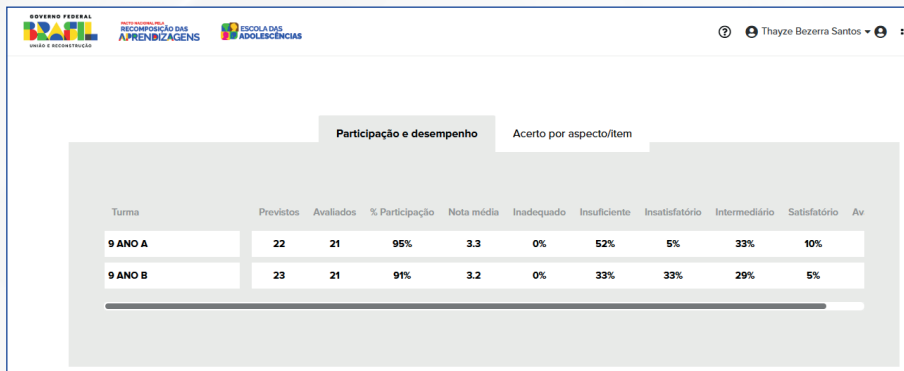
Turma	Previstos	Avaliados	% Participação	Nota média	Inadequado	Insuficiente	Insatisfatório	Intermediário	Satisfatório	Av
8 ANO A	35	29	83%	7,0	0%	7%	7%	14%	41%	
8 ANO B	33	32	97%	7,7	0%	0%	6%	6%	41%	

Fonte: Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, 2024.

Nas Figuras 7 e 8, referentes às turmas dos 9º anos na Avaliação Contínua de Língua Portuguesa (Escrita), o 9º ano A obteve nota média de **3,3** e o 9º ano B, de **3,2**.

Por outro lado, no II Ciclo, o 9º ano A apresentou média de **5,2** e o 9º ano B, de **5,1**.

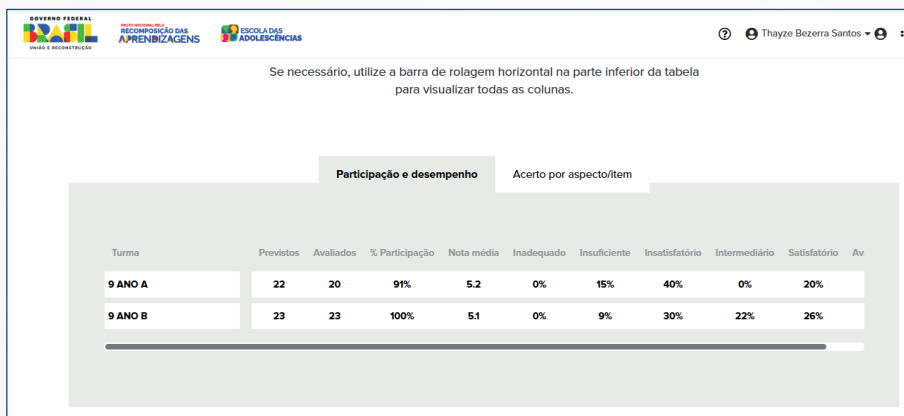
Fig. 7: Avaliação Contínua da Aprendizagem – Ciclo I / 2024 – 9º ano (Língua Portuguesa – Escrita)



Turma	Previstos	Avaliados	% Participação	Nota média	Inadequado	Insuficiente	Insatisfatório	Intermediário	Satisfatório	Av
9 ANO A	22	21	95%	3.3	0%	52%	5%	33%	10%	
9 ANO B	23	21	91%	3.2	0%	33%	33%	29%	5%	

Fonte: Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, 2024.

Fig. 8: Avaliação Contínua da Aprendizagem – Ciclo II / 2024 – 9º ano (Língua Portuguesa – Escrita)



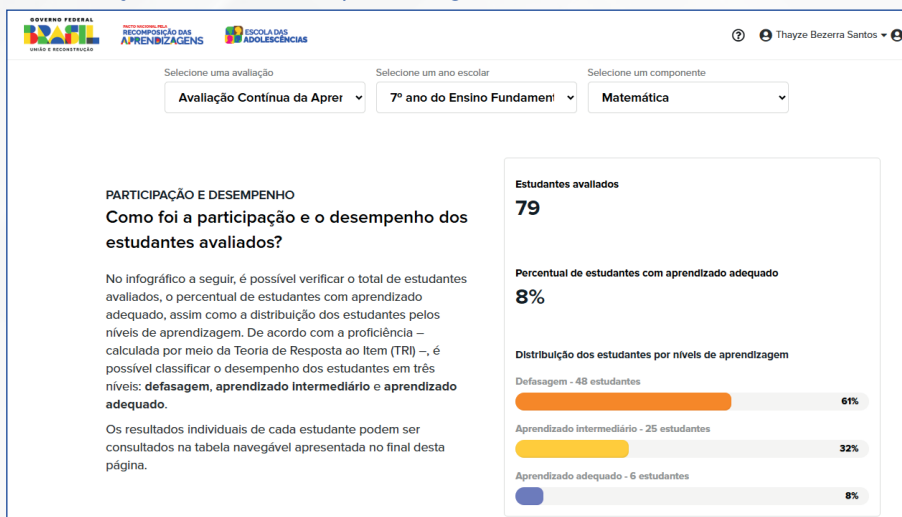
Se necessário, utilize a barra de rolagem horizontal na parte inferior da tabela para visualizar todas as colunas.

Turma	Previstos	Avaliados	% Participação	Nota média	Inadequado	Insuficiente	Insatisfatório	Intermediário	Satisfatório	Av
9 ANO A	22	20	91%	5.2	0%	15%	40%	0%	20%	
9 ANO B	23	23	100%	5.1	0%	9%	30%	22%	26%	

Fonte: Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, 2024.

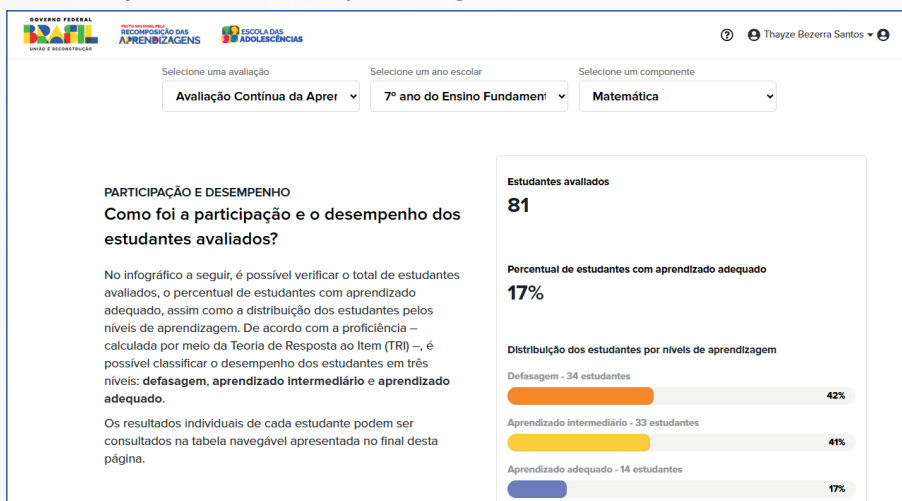
Nas Figuras 9 e 10, referentes à Avaliação Contínua de Matemática do I Ciclo, as turmas dos 7º anos apresentaram um percentual de 8% de estudantes com aprendizado adequado. Ao todo, foram avaliados 79 estudantes. Segundo o gráfico, 48% desses alunos estavam em defasagem, 25% apresentaram aprendizado intermediário e apenas 6% demonstraram aprendizado adequado. No II Ciclo, dos 81 alunos avaliados, observou-se um percentual de 7% com aprendizado adequado, distribuídos em: 4 estudantes em defasagem, 33 com aprendizado intermediário e 14 com aprendizado adequado.

Fig. 9: Avaliação Contínua da Aprendizagem – Ciclo I / 2024 – 7º ano (Matemática)



Fonte: Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, 2024.

Fig. 10: Avaliação Contínua da Aprendizagem – Ciclo II / 2024 – 7º ano (Matemática)

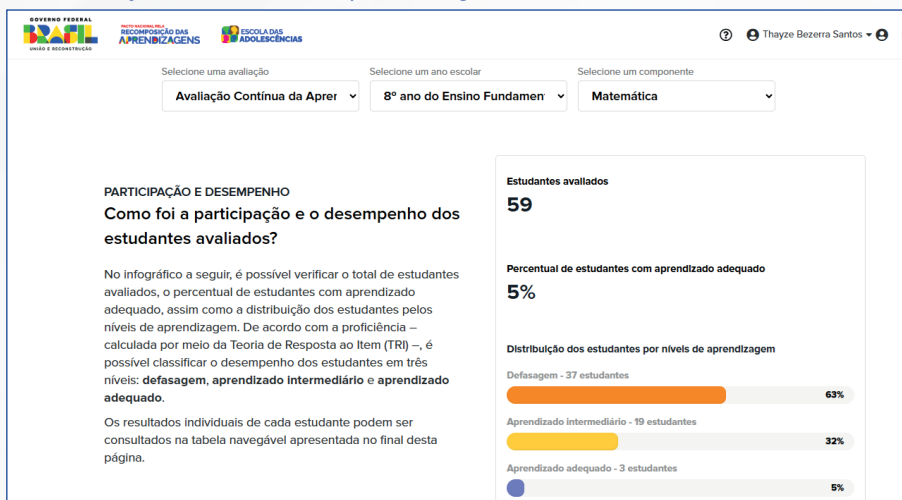


Fonte: Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, 2024.

Nas Figuras 11 e 12, referentes aos 8º anos na Avaliação de Matemática do I Ciclo, dos 59 estudantes avaliados, 5% apresentaram aprendizado adequado, sendo 37 estudantes em defasagem, 19 com aprendizado intermediário e 3 com aprendizado adequado. No II Ciclo das avaliações, com 63 estudantes avaliados, o percentual de aprendizado adequado

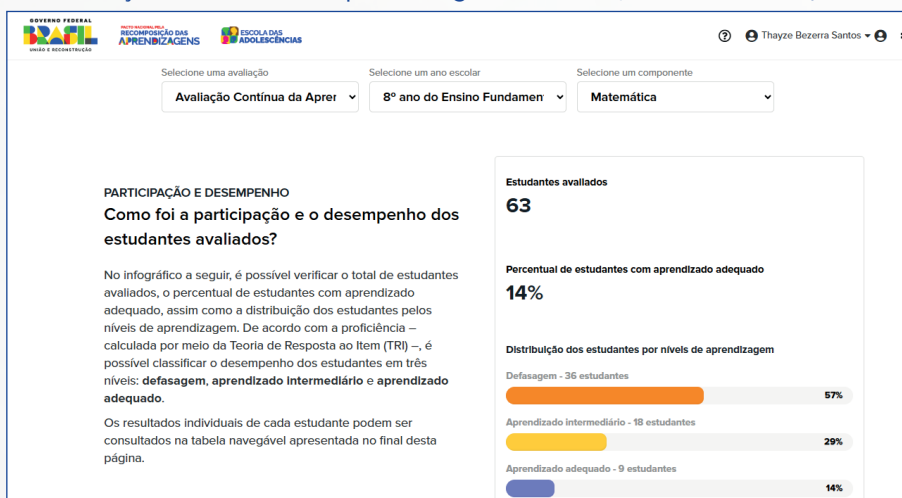
subiu para 14%, sendo 36 estudantes em defasagem, 18 com aprendizado intermediário e 9 com aprendizado adequado.

Fig. 11: Avaliação Contínua da Aprendizagem – Ciclo I / 2024 – 8º ano (Matemática)



Fonte: Pacto Nacional pela Reorganização das Aprendizagens, 2024.

Fig. 12: Avaliação Contínua da Aprendizagem – Ciclo II / 2024 – 8º ano (Matemática)



Fonte: Pacto Nacional pela Reorganização das Aprendizagens, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises e dos resultados obtidos por meio da pesquisa, observou-se que: (i) alinhar os objetivos da avaliação externa aos objetivos da escola é fundamental para o sucesso no encaminhamento e andamento das práticas pedagógicas; (ii) mobilizar a escola, os alunos, os pais, a comunidade e os profissionais é crucial para que todos tenham consciência da relevância das avaliações externas como balizadoras do ensino básico; e (iii) revisar conteúdos curriculares em sala de aula, em uma semana de revisão e preparação para as provas, gera no estudante um senso de responsabilidade e um compromisso mútuo com a dedicação para as provas externas.

Observou-se ainda que reservar momentos específicos para revisão de conteúdos curriculares, em preparação para as provas, gera nos estudantes senso de responsabilidade e compromisso com a aprendizagem, fortalecendo o protagonismo estudantil. Ademais, a integração das avaliações externas ao planejamento pedagógico contribui para a criação de uma cultura de reflexão contínua sobre o ensino e a aprendizagem, permitindo aos docentes identificar lacunas, ajustar metodologias e promover intervenções pedagógicas mais eficazes. Essa prática não apenas eleva a qualidade do ensino, mas também aproxima a escola da comunidade, tornando o processo educacional mais inclusivo, transparente e participativo, promovendo, assim, uma educação mais equitativa e alinhada às demandas do Segmento II do Ensino Fundamental.

Por fim, este estudo evidencia que as avaliações externas do CAEd, quando articuladas ao planejamento escolar e às práticas pedagógicas, tornam-se ferramentas poderosas para fortalecer a qualidade do ensino, fomentar a participação ativa da comunidade escolar e promover uma educação equitativa e centrada nas necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. (2007). *Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa*. Contrapontos, 7(1), 11-22.

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.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

CAEd. *Estatuto Social*. Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Juiz de Fora, 2017.

LOPES, Luana Pimentel; BARBOSA, Regina Carla de Jesus. *A prática docente frente às avaliações em larga escala no Brasil*. Revista JRG de Estudos Acadêmicos, Ano 7, Vol. VII, n.16, jul.-dez., 2024.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SEB/MEC - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. *Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens nos Anos Finais*. CAEd-UFJF, 2025.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TUZZO, Simone Antoniacci; SANTOS, Inês Guerra; BRAGA, Claudomilson Fernandes. *O caráter dialógico da pesquisa qualitativa*. Vol. 19 | New Trends in Qualitative Research, 2023.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.009

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: ENTRE O CONCEITO E A PRÁTICA

Josineide Teotonia¹

RESUMO

Atualmente, tem se tornado comum se referir à Comunidade de Aprendizagem como sendo a comunidade de entorno, ou até mesmo, algumas adequações realizadas em sala de aula que apresentam a participação em, momentos pontuais, da família do estudante e da comunidade para relatar que está havendo ali uma comunidade de aprendizagem. Contudo, essa abordagem não se trata de Comunidade de Aprendizagem, é apenas, uma roupagem adaptada a uma realidade já existente. Muitas destas configurações, tem se tornado algo muito distante de ser considerada uma comunidade de aprendizagem, pois, uma instituição que investe em valores que motiva a competição, que se opõe a reflexão coletiva, que não elenca valores e princípios éticos que envolve a colaboração e elege a avaliação como a principal forma de coleta de resultados, de modo algum é possível afirmar que, em um ambiente com qualquer que seja a situação já citada, apresenta uma configuração de Comunidade de Aprendizagem. Por isso, esse estudo se propõe a ampliar a concepção que se possa ter sobre o que é uma Comunidade de Aprendizagem e desmistificar conceitos equivocados sobre ela. Para esse estudo, é necessário se aprofundar em obras de Pacheco (2012, 2014,

1 Doutora em Ciências da Educação; Mestra em Ciências da Educação; Especialista em Neuropsicopedagogia; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Especialista em Formação de Professores da Educação Básica; Especialista em Neuropsicopedagogia; Especialista em Autismo; Especialista em Análise do Comportamento Aplicada (ABA); Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia. jositeo@gmail.com.

2019), Freire (1987, 1996), Lima (1969, 1979), Teotonia (2019, 2020, 2022), entre outros autores que ampliam os olhares em torno da Aprendizagem em Comunidade.

Palavras-chave: Comunidade de Aprendizagem. Conceito. Aprender em Comunidade. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O estudo do processo histórico da humanidade passa pela compreensão da antropologia, que segundo Bechara (2011), é a ciência que investiga a origem, evolução e características humanas. A antropologia busca entender o homem de forma integral, e Ullmann (1991) destaca que essa abordagem considera o ser humano como um todo, evitando análises fragmentárias. Desde os tempos pré-históricos, as comunidades humanas eram nômades, vivendo em grupos para garantir a sobrevivência, aproveitando a caça, a pesca e a descoberta do fogo.

Com a estabilização climática, há cerca de dez mil anos, surgiram novas práticas, como a coleta e, posteriormente, a agricultura, quando perceberam que sementes brotavam espontaneamente. Essa mudança levou ao sedentarismo, à domesticação de animais e ao início da pecuária, configurando comunidades mais complexas. A descoberta dos metais possibilitou a criação de armas e ferramentas, fortalecendo a defesa e estabelecendo novas dinâmicas sociais e políticas.

A evolução educacional também reflete mudanças sociais. No século XVIII, influenciado pelo Iluminismo e pela Revolução Francesa, a educação passou a valorizar a liberdade e a autonomia infantil, rompendo com o modelo religioso autoritário. A partir de pensadores como Rousseau, Kant e Pestalozzi, surgiram novas concepções pedagógicas, enfatizando o desenvolvimento humano e a integração social.

No Brasil, o pensamento positivista trouxe avanços educacionais durante a República Velha e a ditadura militar, valorizando a ordem social e o desenvolvimento tecnológico. Contudo, a formação educacional foi moldada por ideais eurocêntricos, ignorando saberes comunitários e promovendo uma cultura homogeneizadora.

A antropologia da educação, especialmente entre as décadas de 1920 e 1930, procurou normalizar os sistemas educativos, muitas vezes desconsiderando a diversidade cultural das comunidades. Ainda hoje, as comunidades tradicionais enfrentam marginalização e preconceito,

mesmo reconhecendo-se o valor da diversidade cultural para o enriquecimento social.

A história educacional reflete a luta por reconhecimento e preservação das identidades comunitárias. Mesmo com avanços, é necessário um olhar crítico sobre como os processos educativos podem reafirmar preconceitos ou promover a valorização das diferenças culturais.

As comunidades representam as primeiras instituições na formação das sociedades, estabelecendo as bases para a consolidação social. Para compreender como a sociedade funciona, é fundamental entender o conceito de sociologia, que, segundo Bechara (2011), é a ciência que estuda os fenômenos sociais e as relações entre grupos. Max Weber (1995) define sociologia como a ciência que interpreta a ação social para explicar seu desenvolvimento e efeitos, destacando a importância da análise individual na compreensão do coletivo, embora não considere a sociedade exclusivamente como um fenômeno coletivo.

Weber classifica as ações sociais em quatro tipos: racional com fins específicos, racional em relação a valores, afetiva e tradicional. A ação racional com fins busca objetivos planejados, enquanto a ação racional com relação a valores se fundamenta em crenças éticas ou religiosas, independentemente dos resultados. A ação afetiva se relaciona às emoções, e a tradicional se baseia em costumes e hábitos sociais.

O conceito de comunidade também está intrinsecamente ligado às crenças e valores compartilhados. Historicamente, as comunidades religiosas, orientadas por preceitos espirituais, influenciaram as regras sociais e políticas, reforçando a ligação entre comunidade e religião. Contudo, conviver no mesmo espaço geográfico não significa necessariamente fazer parte de uma comunidade, pois o sentido de pertencimento e objetivos comuns são essenciais para essa definição.

A ideia de comunidade ultrapassa a simples convivência física, abrangendo sentimentos de união e projetos coletivos que beneficiem os membros. Conforme Souza (2015), a comunidade envolve um sentimento

compartilhado que orienta ações coletivas, promovendo a integração social.

As Comunidades de Aprendizagem exemplificam essa dinâmica, promovendo o sentimento de pertencimento e incentivando a participação ativa na transformação social. Assim, desenvolver o espírito comunitário fortalece a aprendizagem significativa e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e participativa, valorizando tanto o indivíduo quanto o coletivo.

O conceito de comunidade pode ser analisado sob diferentes perspectivas: antropológica, sociológica e filosófica. Cada área traz contribuições específicas para compreender a complexidade do termo, especialmente no contexto das Comunidades de Aprendizagem. A pesquisa busca identificar como essas abordagens teóricas contribuem para construir um entendimento mais abrangente.

Na filosofia, a comunidade é vista como um espaço de interação e troca de conhecimentos, em que o coletivo e o individual se encontram. Segundo Marilena Chauí (2000), a filosofia busca compreender a realidade e aprimorar a vida humana, promovendo justiça e liberdade. Pensadores como Platão, Descartes, Kant e Marx concordam que o conhecimento filosófico deve transformar a vida social e proporcionar bem-estar. A filosofia, assim, conecta o pensamento crítico ao desenvolvimento humano e social.

No entanto, o conceito de comunidade nem sempre teve uma conotação positiva. Paiva (2007) aponta que, em contextos históricos específicos, a palavra evocou sentimentos negativos, como no nazifascismo europeu, que usou o conceito para justificar práticas autoritárias e excludentes. Em contrapartida, no hemisfério sul, o termo é associado a formas alternativas de existência e resistência cultural.

Pensadores contemporâneos como Jean-Luc Nancy, Gianni Vattimo e Roberto Espósito reavaliam a comunidade como um espaço de relação e interação, e não apenas um agrupamento de pessoas com características

comuns. A comunidade, para eles, não é um ente estático, mas um processo contínuo de convivência e transformação.

O conceito de comunidade, portanto, vai além da simples coexistência geográfica. Trata-se de um sentimento coletivo de pertencimento e de construção social que valoriza a diversidade e a interação. Comunidade não é apenas compartilhar um espaço, mas construir juntos uma identidade, respeitando as diferenças e promovendo a integração. Essa perspectiva fortalece as Comunidades de Aprendizagem, que buscam unir pessoas em torno de objetivos comuns, valorizando tanto o individual quanto o coletivo.

1 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO

Desde o final do século XX, tem havido um movimento significativo no sentido de valorizar a participação da comunidade na escola e no exercício da cidadania. Esse movimento ganhou força com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que, no Art. 1º, § 2º, estabelece: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” Essa diretriz reforça a necessidade de a educação preparar o estudante tanto para ingressar no mercado de trabalho quanto para atuar socialmente, compreendendo seu papel na complexa rede social.

Além disso, o Art. 12º, inciso VI, da LDB prevê a articulação da escola com as famílias e a comunidade, promovendo processos que integrem a sociedade ao contexto escolar. No entanto, a aplicação dessa ideia de participação comunitária frequentemente se limita a naturalizar o compromisso dos indivíduos em formação com as redes produtivas, sustentando uma lógica de controle social que reduz sua importância a uma função utilitária dentro do sistema social.

Nesse contexto, é fundamental que a família, enquanto instituição integrante da sociedade, reafirme valores sociais que não apenas aten-

dam aos interesses estatais, mas que também promovam uma visão crítica sobre o papel do trabalho e da produção na vida dos indivíduos. Para isso, é importante que as famílias adotem uma postura que contrarie a lógica reprodutivista e mantenedora das estruturas que sustentam o Estado e as instituições que se beneficiam da conformidade social.

A legislação também busca garantir a participação ativa da família e da comunidade nas decisões escolares. O Art. 14º da LDB 9394/96 determina que os sistemas de ensino estabeleçam normas para a gestão democrática da educação pública, destacando, no parágrafo II, a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Contudo, atualmente, é comum observar o uso inadequado do conceito de Comunidade de Aprendizagem, restringindo-o ao envolvimento pontual da família ou da comunidade local em algumas atividades escolares. Essa interpretação não reflete o verdadeiro sentido das Comunidades de Aprendizagem, que pressupõem um envolvimento contínuo e colaborativo, promovendo mudanças significativas no ambiente escolar e na relação entre escola, família e comunidade. Dessa forma, é preciso superar a visão limitada e compreender a Comunidade de Aprendizagem como um elemento transformador e integrador no processo educativo.

A ausência de identificação com a diversidade presente na comunidade, incluindo suas tensões e conflitos decorrentes de projetos de vida que divergem dos interesses do Estado, coloca a população em confronto com as orientações reafirmadas pela escola e com o conceito de democracia. Dessa forma, a escola, enquanto agente facilitador da aquisição de direitos e promotora de inclusão social, deveria estimular o desenvolvimento de cidadãos capazes de transformar seu entorno e contribuir para o aprimoramento contínuo do Estado. Assim, a sociedade, por meio da ação comunitária, assume o papel de formar agentes sociais empoderados e conscientes de seu papel social.

Entretanto, em vez de promover essa transformação, a escola pode se tornar uma força repressora da diversidade comunitária, rejeitando

projetos que valorizam as múltiplas identidades humanas e que não se alinham com os interesses de determinadas comunidades escolares. Esse posicionamento coloca a escola como um espaço de acomodação e reprodução passiva, perpetuando a hegemonia do ponto de vista estatal. Dessa maneira, ela deixa de cumprir seu compromisso com os atores sociais e passa a funcionar como um Aparelho Ideológico do Estado.

No próximo capítulo, abordaremos como tem se dado essa relação entre escola e comunidade, buscando esclarecer as diferenças entre a simples inserção da comunidade no contexto escolar e o desenvolvimento efetivo de Comunidades de Aprendizagem.

2 FUNDAMENTOS PARA A INTEGRAÇÃO DA COMUNIDADE DE ENTORNO NA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A educação voltada para a formação de comunidades de aprendizagem enfrenta desafios ao se desvincular de práticas tradicionais, onde a competição e a avaliação quantitativa predominam. Instituições que valorizam a competição e priorizam avaliações como principal meio de medir o conhecimento estão distantes do conceito de comunidade de aprendizagem, que busca a cooperação e a reflexão coletiva.

Segundo Arroyo (2013), muitas vezes os currículos ignoram saberes sociais, políticos e culturais dos educadores e estudantes, tratando-os como irrelevantes. Essa desconexão torna difícil reconhecer a docência como função social e integrar vivências significativas no processo educativo.

A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) ainda sofre influência de modelos rígidos de avaliação. Isso pode comprometer os direitos dos estudantes de aprender com autonomia, reflexão e responsabilidade, como preconiza Lima (1969), ao afirmar que educar deve preparar para uma construção livre e responsável.

O suporte pedagógico precisa fortalecer práticas que promovam a cidadania e a autonomia dos estudantes, incentivando a reflexão ética

e o respeito ao outro. No entanto, como Pacheco (2014) destaca, muitos educadores ainda confundem educação com escolarização, mantendo práticas que não condizem com o desenvolvimento cidadão.

Para transformar essa realidade, é necessário abrir espaço para o diálogo, ouvir estudantes, famílias e a comunidade. Freire (1987) defende que não há saber maior ou menor, mas saberes diferentes, e essa troca de experiências entre educadores e alunos é fundamental para construir comunidades de aprendizagem. Além disso, Freire (1996) reforça que o aprendizado deve ser alegre e significativo, promovendo um processo dinâmico e transformador.

A mudança só acontecerá com educadores que alinhem sua prática pedagógica com os valores do PPP, como enfatiza Pacheco (2014). Isso implica criar um currículo vivo, que dialogue com a realidade dos estudantes, envolvendo-os ativamente na resolução de problemas cotidianos e na transformação de sua comunidade.

Projetos educativos que partem de problemas reais tornam o aprendizado relevante, estimulando o protagonismo e a autonomia dos estudantes, e promovendo a melhoria da comunidade e da qualidade de vida. A escola, portanto, deve alinhar seus objetivos com os da comunidade, desenvolvendo cidadãos ativos, críticos e conscientes.

A inclusão dessas práticas no PPP é urgente, especialmente considerando a LDB 9394/96 e a BNCC, que valorizam competências socioemocionais e habilidades práticas para a formação integral dos estudantes.

O desenvolvimento de competências está diretamente ligado à colaboração, ao trabalho em grupo e ao fortalecimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes. Sobre isso José Pacheco (2014, p. 11), explica que:

A autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, **mas na relação EU-TU**, no sentido que Martin Buber lhe outorga. É, essencialmente, com os pais e os professores que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir **numa autonomia, que é**

liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais. Conclusão: a autonomia convive com a solidariedade. (PACHECO, 2014, p. 11). (grifos para essa pesquisa).

Além disso, é fundamental que o estudante desenvolva uma postura ética, democrática, inclusiva e solidária, promovendo práticas sustentáveis e respeitando as diversidades. Essa perspectiva fomenta a resolução de problemas coletivos e fortalece a conexão entre Comunidades de Aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96.

As Comunidades de Aprendizagem se destacam por tornar o aprendizado significativo, integrando conteúdos escolares com projetos de vida que visam melhorar a qualidade de vida em diferentes escalas. Segundo Pacheco (2014), essas comunidades têm origens diversas, como o positivismo, a Escola Nova e a Educação Libertária, além de se inspirarem na antroposofia e na Teoria Crítica. Apesar das variadas influências, compartilham a crítica à educação tradicional e defendem a substituição dessa estrutura por comunidades de aprendizagem, conceito que emergiu no Brasil no início do século XX.

Nessas comunidades, o aprendizado é construído a partir dos interesses dos estudantes, por meio de projetos realizados individualmente ou em grupo, sempre com a orientação de professores-tutores. Conforme Teotonia (2019), os tutores auxiliam na organização do planejamento e acompanham o desenvolvimento dos alunos, que podem escolher o momento e o formato da avaliação.

O cotidiano nas Comunidades de Aprendizagem valoriza a autonomia, a democracia e a participação coletiva. Decisões são tomadas em assembleias, promovendo um espaço de diálogo aberto e respeitoso. Essas práticas estão alinhadas à LDB 9394/96 e à BNCC, que enfatizam competências socioemocionais e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Um exemplo inspirador é a Escola da Ponte, criada em 1976 em Portugal, que propôs uma educação baseada na democracia e na autonomia.

A experiência influenciou a criação da Escola Projeto Âncora, no Brasil, sob a orientação de José Pacheco. A partir de metodologias da Escola da Ponte, a instituição passou a adotar práticas democráticas e participativas, promovendo a formação cidadã e resultados acadêmicos positivos.

Atualmente, as Comunidades de Aprendizagem no Brasil, acompanhadas por José Pacheco, seguem princípios baseados em autores como Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O foco é alinhar o currículo com a vida dos estudantes, promovendo autonomia, protagonismo e soluções coletivas para problemas da comunidade. Essa abordagem busca transformar o espaço escolar em um ambiente democrático e inclusivo, onde aprender faz sentido para a vida em sociedade.

Para que as Comunidades de Aprendizagem possam promover situações significativas de aprendizado, é fundamental desenvolver a escuta ativa dos estudantes, da comunidade e da equipe da instituição. A escuta deve vir em primeiro lugar, seguida pela reflexão e, posteriormente, pela tomada de decisão. Nesse contexto, todas as vozes têm igual valor, sem hierarquização, garantindo um processo respeitoso e colaborativo.

Embora alguns possam pensar que oferecer autonomia e democracia aos estudantes resulte em desordem, a realidade é oposta: essas práticas se fundamentam no respeito mútuo e na empatia, possibilitando um ambiente organizado e reflexivo. Pacheco (2014) destaca que as Comunidades de Aprendizagem surgem como uma alternativa concreta a um sistema educativo ultrapassado, propondo uma educação mais humana e transformadora.

Essas comunidades adotam metodologias que incentivam a reflexão, a autonomia e a democracia, alinhando o acesso ao conhecimento com valores que promovem o desenvolvimento coletivo. O aprendizado parte de um diálogo entre as necessidades da comunidade e os interesses dos estudantes, promovendo projetos significativos que integram curiosidade, motivação e práticas coletivas.

Diferentemente dos projetos tradicionais, onde o professor define o tema e o estudante apenas executa, nas Comunidades de Aprendizagem

o projeto surge a partir do interesse do aluno. Perguntas como “O que você quer aprender?” e “Por que deseja aprender isso?” norteiam o processo, promovendo o protagonismo e a autonomia do estudante, enquanto o professor atua como mediador e aprendiz ao longo do percurso.

John Dewey (1979) reforça que a democracia se constrói por meio do respeito, da troca de experiências e da associação de ideias, sendo o único caminho para o desenvolvimento humano pleno. Para que isso aconteça, é necessário estabelecer regras coletivamente, garantindo decisões democráticas que envolvem desde pequenas ações até mudanças estruturais no espaço escolar.

O papel da tutoria também é essencial. Cada estudante escolhe um tutor-professor que o orienta no planejamento e avaliação das atividades cotidianas, promovendo reflexões e ajustes contínuos no processo de aprendizado. A avaliação é flexível e dialogada, respeitando a forma como o estudante prefere expressar seu conhecimento (oral ou escrita) e o momento em que se sente preparado para fazê-lo. Além disso, a organização pedagógica utiliza o “Mapa dos Dispositivos”, que sugere estratégias para desenvolver competências previstas na BNCC, garantindo que o aprendizado não ocorra de forma desorganizada ou sem prazos, mas com objetivos claros e estruturados. Dessa forma, as Comunidades de Aprendizagem promovem uma educação dinâmica, pautada na colaboração, na autonomia e no engajamento coletivo.

É possível observar que, há uma preocupação maior com o que pode ser aprendido a partir do que o estudante sabe, para daí partir para o que não sabe, tendo como motivação principal o desejo, a curiosidade, o estímulo de sonhar e desejar algo para si para iniciar uma produção de pesquisa que agregue conhecimentos que fazem parte da própria visão de si mesmo, como também, pode ser utilizado um sonho ou projeto coletivo e descobrir saídas/resolução de problemas que criem pontes para novas aprendizagens surgirem.

[...] não se trata de “levar a comunidade para a escola”, ou de fazer “visitas de estudo à comunidade”, pois ninguém visita a

sua própria casa... Talvez essas práticas anunciem ter chegado o tempo de novas construções sociais, de uma outra “escola”. Talvez esteja em curso a tão esperada ruptura paradigmática. (PACHECO, 2014, p. 15). (grifo do autor).

A aprendizagem nas Comunidades de Aprendizagem é motivadora. Compreender que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer espaço e tempo amplia o pensamento do estudante. Aprender a aprender, ser, desaprender e questionar as aprendizagens existentes gera novos conceitos. O inacabamento do ser nos leva a novos conhecimentos e sabedoria, impossível de alcançar sozinhos ou em grades conteudistas.

3 ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NAS COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Por muito tempo, o ensino no Brasil e no mundo seguiu o paradigma da instrução: aulas expositivas nas quais o estudante era apenas espectador, sem participação ou possibilidade de vivenciar o conteúdo apresentado. Apesar das mudanças sugeridas para a sala de aula, ainda há interpretações equivocadas sobre esse processo. Sabe-se que,

Há também um bom número de docentes e gestores que não querem mudar, que se sentem desvalorizados com a perda do papel central como transmissores de informação e que pensam que as metodologias ativas deixam o professor em um plano secundário e que as tecnologias podem tomar o seu lugar. (MORÁN, 2015,p.27). (Grifos para este estudo).

Apesar de ainda haver resistência por parte de alguns professores, gestores, coordenadores e secretários de educação, observa-se uma gradual mudança desse cenário em instituições públicas e privadas. Já se identificam profissionais que, mesmo aquém do considerado ideal, vêm alterando suas práticas pedagógicas, adotando novas abordagens de construção do conhecimento ao constatarem que os métodos anteriores não estavam atingindo os objetivos propostos, mesmo nos requisitos mínimos. Celestin Freinet (1995, p. 4), nos propõe a seguinte reflexão:

Os educadores devem, sem mais tardar, tornar consciente dessa desadaptação, realizar o esforço de rejuvenescimento que se impõe, rejeitar os chapelões e as saias pregueadas de uma época que ficou para trás, pôr-se ousadamente a escuta da nova vida, a seu espírito, a suas técnicas, a suas obrigações; parar de desdenhar o futuro em nome de uma rotina que nada mais é o freio perigoso à vida ascendente; atualizar-se!

Essa forma de compreender as possibilidades de mudança no cenário escolar não tem apresentado resultados positivos e tem gerado questionamentos entre os integrantes da escola e também entre membros da comunidade ao redor. Essa insatisfação tem intensificado discussões sobre a adoção de novas configurações no gerenciamento do processo de construção do conhecimento, o que pode resultar na transição do paradigma da instrução para o paradigma da aprendizagem.

Ao abordar o tema da educação, é fundamental considerar a forma como ela é conduzida. Tradicionalmente, o modelo de ensino tem sido caracterizado pelo professor como principal detentor do conhecimento, enquanto os estudantes assumem uma postura mais receptiva. Contudo, a centralização do saber no papel do docente vem sendo amplamente discutida há anos, questionando-se a visão deste como único responsável pela transmissão do conhecimento. Dewey (1959, p. 41), apresenta a argumentação sobre esta maneira de configuração escolar, quando diz que:

Insistir-se nas escolas neste instrumento particular educativo – perigos não apenas teóricos, mas que também se manifestam na prática. Qual a razão por que, apesar de geralmente condenado, o método de ensino de verter conhecimentos – o mestre – e o absorvê-los passivamente – o aluno – ainda persiste tão arraigadamente na prática? Que a educação não consiste unicamente em “falar” e “ouvir” e sim em um processo ativo e construtor, é princípio quase tão geralmente violado na prática, como admitido na teoria. (Grifos do autor).

O modelo educacional baseado no monólogo em sala de aula não atende mais às demandas trazidas pelos estudantes. As experiências vividas fora do ambiente escolar fornecem subsídios para a introdução de temas na sala de aula que anteriormente não eram contemplados

no planejamento elaborado pelo professor ou pela equipe pedagógica. Frequentemente, ao serem abordados pelos alunos, tais conteúdos eram desencorajados sob o argumento de não pertencerem àquela disciplina, sendo sugerida sua discussão em outros contextos ou matérias. Essa postura pode acabar limitando o acesso dos estudantes a novos conhecimentos que emergem do questionamento, da inquietude e da problematização.

Essa escola já não prepara para a vida, não está voltada nem para o futuro, nem mesmo para o presente, ela insiste em um passado caduco, como aquelas velhinhas que, por terem alcançado um sucesso merecido durante sua plena juventude, não querem mudar em nada seu gênero de vida nem a modas que tão certo dera, e amaldiçoam a evolução, ao seu redor, de um mundo condenado. (FREINET, 1995, p.3)

A instituição tem enfrentado diversos fatores externos que motivam um processo de reflexão. Crianças e jovens estão apresentando questionamentos relevantes, os quais proporcionam ao corpo docente a oportunidade de analisar a pertinência do conteúdo transmitido e avaliar se os atuais métodos de ensino adotados pela escola são eficazes diante das demandas de informação e expectativas manifestadas pelos estudantes.

É fundamental promover o diálogo entre estudantes e professores para definir em conjunto o que deve ser aprendido, como aplicar esse conhecimento e lidar com os desafios envolvidos. Dewey aprofunda essa reflexão ao afirmar que “[...]”. Não que se deva restringir **o uso da linguagem como recurso educativo; e sim que esse será mais vital e fecundo normalmente articulado com a atividade exercida em comum.**” (1959, p.41). (grifos para esta pesquisa).

As demandas atuais da escola e da comunidade influenciam a necessidade de repensar práticas pedagógicas, visando desenvolver nos estudantes habilidades para lidar com conflitos e problemas contemporâneos, tornando urgente a transição do paradigma da instrução para o da aprendizagem. Sócrates (469-399 a.C.) defendia que a educação deve

ser baseada na reflexão crítica, incentivando o entendimento do justo e do injusto para formar indivíduos melhores e promover mudanças no pensamento.

Encontramos nas instituições educacionais um número razoável de professores que estão experimentando estas novas metodologias, utilizam aplicativos atraentes e compartilham o que aprendem em rede. O que predomina, no entanto, é uma certa acomodação, repetindo fórmulas com embalagens mais atraentes, esperando receitas, num mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentar desafios complexos. (MORÁN, 2015,p.27).

Os professores sentem ansiedade em relação às metodologias adotadas nas escolas, mas o verdadeiro problema está na forma como essas metodologias são mediadas e conduzidas aos estudantes, não na metodologia em si. Morán (2015, p. 26-27), amplia o pensamento quando diz que: *“O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora”*.

Deve-se evitar a adoção de um modelo exclusivamente instrutivo, considerando que muitos estudantes apresentam dificuldades em acompanhar as diretrizes fornecidas. “A função educativa não está de modo algum confinada às paredes da escola” (FREINET, 1966, p. 296). Os professores precisam desenvolver algo mais profundo que a oratória e partir para *ouvir mais o que o estudante tem a dizer*, como também, saber o que é interessante para ele, o que causa curiosidade, o que o move.

José Morán (2015, p. 26) nos remete a reflexão de que *“sozinhos vamos até um certo ponto; juntos, também. Essa interconexão entre a aprendizagem pessoal e a colaborativa, num movimento contínuo e ritmado, nos ajuda a avançar muito além do que o faríamos sozinhos ou só em grupo”*. Para então, poder começar a trilhar o caminho do paradigma da aprendizagem².

2 (a.pre.di.za.gem) sf. 1 Ver aprendizado. [Pl:aprendizagens]. [Do fr. *apprentissage*]. (BECHARA, 2011, p. 283).

A comunicação através da colaboração se complementa com a comunicação um a um, com a personalização, através do diálogo do professor com cada aluno e seu projeto, com a orientação e acompanhamento do seu ritmo. Podemos oferecer sequências didáticas mais personalizadas, monitorando-as, avaliando-as em tempo real, com o apoio de plataformas adaptativas, o que não era possível na educação mais massiva ou convencional. Com isso o professor conversa, orienta seus alunos de uma forma mais direta, no momento que precisam e da forma mais conveniente. (MORÁN, 2015, p. 26).

É possível verificar que o diálogo constitui uma importante ferramenta para a promoção de mudanças de paradigma. Entre as etapas iniciais, destaca-se a formação de assembleias para ouvir as opiniões dos estudantes, bem como o desenvolvimento de projetos que contemplem temas relevantes à realidade desses alunos em suas comunidades. Identificar elementos que despertem a curiosidade é fundamental para impulsionar pesquisas e promover novas aprendizagens. Ressalta-se, ainda, a importância da participação ativa dos estudantes na elaboração dos projetos, definição das estratégias de pesquisa e estabelecimento dos objetivos pretendidos.

As qualidades da organização devem resultar exclusivamente da própria organização, do funcionamento regular das relações mútuas que as caracterizam. Não se ensina vida familiar: ela é vivida. Tampouco se ensina a vida social; ela se insere em nossos reflexos, prepara as regras de vida, contribui para a instituição das técnicas de vida. As relações com os outros indivíduos só podem resultar do contato, em geral delicado, dos indivíduos entre si. (FREINET, 1998b, p. 161).

Por meio da abordagem de Freinet (1980), é possível trazer uma relevante consideração acerca do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky. Essa perspectiva observa o que o estudante já domina, o que pode aprender com o auxílio de outros e aquilo que ainda não consegue compreender, mesmo com apoio. O conhecimento já consolidado corresponde ao *desenvolvimento real*, ou seja, às experiências e

(a.pren.di.za.do) sm. 1 Ação, processo de aprender; Aprendizagem. (IDEM, 2011, p. 283).

saberes presentes em seu cotidiano. Por outro lado, as habilidades que a criança ainda não realiza de forma autônoma, mas que podem ser desenvolvidas com o suporte de alguém mais experiente, situam-se na *zona de desenvolvimento proximal*.

Nessa zona, as aprendizagens estão em processo de expansão e dependem da mediação para serem internalizadas, tornando-se posteriormente ações autônomas. Assim, o processo de aprendizagem transita constantemente entre o *que já sei*, o *que consigo realizar com auxílio* e o *que ainda não compreendo*. Vygotsky (2007, p. 97), indica que é possível consolidar aprendizagens por meio da experiência, conforme apresentado na seguinte citação:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Observa-se que a situação apresentada repete-se em ciclos. Com base no conhecimento já existente, ocorre colaboração entre pares para alcançar novos aprendizados. O conhecimento adquirido torna-se parte do repertório individual e permite que tópicos ainda não dominados sejam incluídos no processo de apoio, promovendo a elevação do nível de aprendizagem que o estudante pode converter em conhecimento efetivo. Em relação à zona de desenvolvimento proximal, Bruner (1985, p. 24-25) apresenta a seguinte explicação:

Se a criança é capaz de avançar da existência sob a tutela de um adulto ou um par mais competente, então o tutor ou o par serve ao aprendiz como uma forma indireta de consciência até o tempo em que o aprendiz seja capaz de controlar sua própria ação através de sua própria consciência e controle.

Continua,

Quando a criança alcança aquele controle intencional sobre uma nova função ou sistema conceitual, é então que ela é

capaz de usá-la como um instrumento. Sobre este ponto, o tutor na realidade desempenha a função de “andaime” de tornar a tarefa de aprendizagem possível para a criança, nas palavras de Vygotsky, internalizar conhecimento externo e convertê-lo em um instrumento para controle da consciência.

A compreensão apresentada pelos autores mencionados permite observar como a aprendizagem em pares e em grupos ocorre, destacando a relevância da troca de informações entre os indivíduos, o que contribui tanto para consolidar conhecimentos quanto para o desenvolvimento de novas aprendizagens por meio de diferentes estratégias implementadas entre os participantes, sob a mediação de alguém com maior conhecimento, seja este um professor, tutor ou outro aprendente. Sobre esse aspecto, Vygotsky (1991b, p.83) aponta que:

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (VYGOTSKY, 1991b, p.83).

Sob essa perspectiva, é possível identificar metodologias contemporâneas que vêm sendo incorporadas aos ambientes de aprendizagem por promoverem abordagens colaborativas, seja em grupo ou em duplas, e favorecerem a reflexão orientada à resolução de problemas. Teotonia (2019, p.63), traz a seguinte reflexão:

A resolução de problemas é uma ação muito significativa. A sua importância é mais uma comprovação da existência do exercício da autonomia na escola, além de colocar em prática a ação democrática de, juntos, tomar medidas para solucionar situações que estão atrapalhando o andamento dos espaços da escola.

As questões que permeiam o cotidiano dos estudantes possuem relevância equivalente à análise do papel do professor frente aos paradigmas da instrução e da aprendizagem. A autora citada nos remete a reflexão de que [...] “o respeito pelas ideias dos componentes elencam o amadureci-

mento da ação responsável de pertencimento à escola como ambiente de aprendizagem e acolhimento”. (TEOTONIA, 2019, p. 63).

Para que o desenvolvimento do estudante seja pautado em concepções metodológicas consistentes, é fundamental promover o protagonismo e a autonomia discente, além de estimular valores que contribuam para sua formação como indivíduo responsável e atuante no próprio processo de aprendizagem. Esse desenvolvimento engloba, ainda, aspectos pessoais relacionados à atuação do ser humano nos diversos ambientes em que está inserido, incluindo a comunidade à qual pertence.

CONSIDERAÇÕES

Sabendo que as escolas são pessoas e que as pessoas formam a aprendizagem de forma mais dinâmica e eficaz em partilha de conhecimentos, em pares ou em grupo, podemos ter a compreensão de que a comunidade que cerca o estudante tem grande impacto na sua formação intelectual e social. Esta configuração nos permite refletir como o estudante tem o seu papel a ser desempenhado e a sua responsabilidade social na resolução de problemas que emergem da comunidade em que pertence.

Sabias que escolas são pessoas, comunidades feitas de pessoas, que aprendem umas com as outras. E que o desenvolvimento dessas comunidades depende da diversidade de experiências das pessoas que as integram, bem como requer que todos os membros que as constituem se envolvam num esforço de participação, da produção conjunta de conhecimento, vizinho a vizinho, numa fraternidade aprendente. (PACHECO, 2014, p.28).

Diante disso, se faz necessário pensar sobre como pode se relacionar as ações docentes, discentes, institucionais e cidadã na comunidade em que a escola pertence, *visto que a comunidade de aprendizagem abraça todo o seu entorno, sendo indissociável a escola e a comunidade.*

Portanto, se torna urgente a mudança de paradigma da instrução, para o paradigma da aprendizagem para que possa abrir o olhar para além dos conteúdos presentes nos livros, mas que possam agregar ao sentimento do aprendente de que o mesmo pode desenvolver projetos de vida que estejam ligados a *melhoria da sua vida e da vida que compartilha em comunidade*, como ganho para todos os integrantes da escola e da população que comporta a comunidade, ao passo que não consiga se separar uma da outra, onde o estudante possa compreender que ambos os locais irão precisar da sua participação autônoma, protagonista, responsável e consciente de que a melhoria coletiva é uma conquista possível.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 1947 (Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente). 1947. Disponível em: https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia** – Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/405838510/Curriculo-territorio-em-disputa>. Acesso em: 16 out. 2019.

BARDIN, L. Análise de conteúdo (L. de A. Rego; A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 1977.

BECHARA, E. **Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série)**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRUNER, J. “Vygotsky: a historical and conceptual perspective”. In: Wertsch, J. **Culture, communication and cognition**: Vygotskian perspectives. Cambridge University Press, 1985.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades Pedagógicas, vol. 21.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

FAUNDEZ, A.; FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta** / Paulo Freire, Antonio Faundez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FLECHA, R. **Compartiendo Palabras**. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Editora Paidós. 1997.

FLECHA, R. Las Nuevas desigualdades Educativas. In: FLECHA, R. *et al.* **Nuevas Perspectivas críticas en educación**. Barcelona: Paidós. 1994. p. 55-82.

FORMOSINHO, J.; LINO, D., NIZA, S. (org.). **Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação**. 3. ed. Porto. Porto Editora, 2007.

FREINET, C. **Educação pelo Trabalho**. Vol I. Lisboa: Presença, 1974.

FREINET, C. **Ensaio de Psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

- FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1973.
- FREINET, C. **Nascimento de uma Pedagogia Popular**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P.; PAPERT, S. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.
- HABERMAS, J. **Direito e democracia v.1- entre facticidade e validade**. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Templo Brasileiro, 1997.
- INCLUD-ED. (2006-2011). **Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe**. Proyecto integrado, prioridad 7 del VI Programa Marco. Bruselas: Comisión Europea. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/26/2944b1fd4df2988d4fa0a95f796cec1b.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.
- LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2019.
- LEVY, W. **Teoria democrática e reconhecimento**. Wilson Levy Braga da Silva Neto. Curitiba: Juruá, 2012. 192p. 2. Impressão (2015).
- LIMA, L. O. **Educar para a Comunidade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1969.
- LIMA, L. O. **O impasse da educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
- MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas**. 2. Ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GOMÉZ, C. Dífíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (org.). **O clássico e o novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.117-42.

MORÁN, J. **Mudando a Educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (org.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_morana.pdf. Acesso em: 24 nov. 2019.

PACHECO, J. **Aprender em Comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PACHECO, J. **Dicionário de valores**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PACHECO, J. **Os Sete Pilares da Educação**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/259219709/Sete-Pilares>. Acesso em: 28 out. 2019.

PEREIRA, W. **A noção de paradigma pensada por Thomas Kuhn**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br>. Acesso em: 14 ago. 2019.

RÜDIGER, F. A Escola de Frankfurt. In: V. V. FRANÇA; A. HOHFELDT; L.C. MARTINO (org.). **Teorias da comunicação**: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis, Vozes, p. 131-150.

SHORE, C. Comunidade. In: BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William (org.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

SODRÉ, M. **O retorno da comunidade**: os novos caminhos do social. (org.) Raquel Paiva. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

SOUZA, J. V. A. **Introdução à sociologia da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TEOTONIA, J. Construtivismo, Inovação Pedagógica e os Desafios da Escola Atual. In: COSTA, Antonio Marcos Foureaux; MOURA, DAYVISON BANDEIRA DE. (org.). **Caleidoscópio pedagógico, diferentes olhares**: Práticas, Concepções e Educação Inovadora. São Paulo: Chiado Editora Edição, 2019. p. 45-66.

TEOTONIA, J. **Desafios Da Formação Docente – A construção da autonomia e da democracia para o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem**. 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Hh0whEi-w30md7wLiDq-0CxbKi5D2Virz/view>. Acesso em: 03 jan. 2020.

TEOTONIA, J. **Escola Projeto Âncora**: Uma ponte para a Inovação Pedagógica no Brasil. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Funchal. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/browse?type=author&value=Silva%2C+Josineide+Teotonia+da>. Acesso em: 19 maio 2019.

TEOTONIA, J. **Escola Projeto Âncora**: uma ponte para inovação pedagógica no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

TEOTONIA, J. Os Primeiros Modelos Educacionais, a Formação do Professor e a necessidade de uma Inovação Pedagógica. In: JULIÃO, Carla; NOVO, Cristiane Barroncas; ASENSI, Felipe Dutra; *et al.* (org.). **Temas contemporâneos de educação**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020. p. 39-253.

TEOTONIA; MOURA. Metodologias ativas na aprendizagem: um desafio para o professor do século XXI. In: KOACHHANN, Andréa (org.). **Formação Docente e Trabalho Pedagógico**: Diálogos Fecundos. Goiânia: Editora Scotti, 2020. p. 193-209.

THOMSON, J. B. Comunidade. In: BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William (org.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

ULLMANN, A. R. **Antropologia**: o homem e a cultura. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

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.GT04.010

UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA

Gabriela Massarra Santos Heine¹

RESUMO

Este trabalho analisa criticamente as concepções de Friedrich Nietzsche sobre a educação a partir de duas obras centrais: *Escritos sobre Educação* e o trecho “Do ler e escrever”, de *Assim Falou Zaratustra*. Através da leitura desses textos, o trabalho identifica uma profunda crítica de Nietzsche ao sistema educacional de sua época, caracterizado pela massificação, pela submissão aos interesses do Estado e do mercado, e pela supressão do pensamento crítico. Para o filósofo, a educação moderna forma técnicos e burocratas, e não indivíduos criativos e autônomos. Em contraposição, ele propõe um modelo educativo voltado para a formação de “homens superiores”, guiados por educadores-filósofos, que promovam a autossuperação e a criação de novos valores. A crítica nietzschiana é também uma denúncia à cultura utilitária e superficial que afasta a educação de sua função emancipadora. Ao articular essa filosofia com o contexto educacional contemporâneo, o artigo destaca como muitos dos problemas apontados por Nietzsche, como a desvalorização do pensamento filosófico, o tecnicismo, a falta de cuidado com o ser humano integral, ainda persistem nas escolas do século XXI. Nesse sentido, a reflexão sobre a concepção nietzschiana de educação configura-se como um exercício essencial para a superação do modelo tradicional, concebido como transmissão de conteúdos, em favor de uma prática formativa voltada

1 Professora de disciplinas pedagógicas do SENAC, doutoranda e bolsista CAPES do curso de Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, gabimassarra@hotmail.com

à emancipação do indivíduo, à criação de valores e à transformação profunda do espírito humano.

Palavras-chave: Filosofia da educação, Crítica cultural, Formação do indivíduo, Pensamento crítico.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está fundamentado no livro *Escritos sobre Educação* e no texto *Do ler e escrever*, da obra *Assim Falou Zaratustra*, com o objetivo de identificar pontos de conexão sobre o tema da educação. Ambas as obras são de Friedrich Nietzsche, filósofo do século XIX reconhecido por suas críticas profundas à moralidade, à cultura e às instituições da sociedade ocidental. Suas reflexões sobre a educação ocupam um lugar central neste estudo, revelando não apenas sua crítica à sociedade de seu tempo, mas também suas perspectivas para o futuro da humanidade.

Nas reflexões sobre o papel da educação e do educador, Nietzsche denuncia a mediocridade intelectual das instituições de ensino, especialmente das escolas e universidades alemãs de sua época, que enxergava como instrumentos de conformidade e subordinação aos interesses do Estado e do mercado. Para ele, a educação moderna falha em sua verdadeira missão de formar seres humanos livres e criadores; ao contrário, prepara indivíduos para se tornarem técnicos e funcionários dóceis, desprovidos de potência crítica e inventiva. Em contraposição a essa decadência formativa, o filósofo propõe um modelo de educação voltado à formação de “homens superiores”, termo nietzschiano que designa aqueles que superam a conformidade e afirmam sua força criadora, sujeitos capazes de transcender as limitações impostas pela sociedade e de instaurar novos valores para a cultura. Trata-se de um ideal educativo sustentado pela filosofia, pela arte e pela reflexão crítica, orientado à autossuperação, à originalidade e à elevação espiritual, dimensões que Nietzsche considera essenciais para o pleno florescimento humano.

Nesse sentido, a educação, para Nietzsche, deve ser compreendida como um processo contínuo de autodescoberta e autotransformação, orientado por educadores excepcionais, verdadeiros filósofos e artistas, capazes de inspirar e conduzir seus discípulos na busca pela grandeza intelectual e espiritual. Sua crítica à educação, portanto, ultrapassa o campo da pedagogia e propõe uma reconfiguração radical dos valores

culturais, éticos e institucionais, visando à formação de uma nova humanidade mais criativa, autêntica e profunda.

A relevância deste estudo reside na necessidade de retomar o pensamento nietzschiano como lente crítica para compreender os desafios da educação contemporânea, marcada pelo tecnicismo, pela padronização e pela perda do sentido humano no processo de ensino. Em tempos em que o desempenho e a utilidade se sobrepõem à reflexão e à criação, revisitar Nietzsche permite repensar a educação como uma experiência estética e ética de formação integral, em que o saber se entrelaça à vida e à liberdade.

Assim, o presente artigo tem como propósito analisar as concepções de educação em Nietzsche, evidenciando sua crítica ao modelo educacional moderno e sua proposta de uma formação voltada à emancipação do sujeito e à transformação cultural. Busca-se compreender os fundamentos filosóficos de sua crítica à cultura e à educação, discutir o papel do educador-filósofo como mediador da autossuperação e do cultivo de si, e relacionar suas ideias aos desafios formativos que ainda atravessam o contexto escolar contemporâneo.

A metodologia adotada é de caráter qualitativo e bibliográfico, baseada na leitura interpretativa das obras *Escritos sobre Educação* e *Assim Falou Zaratustra*, complementadas por estudos contemporâneos no campo da filosofia da educação e da crítica cultural. A abordagem hermenêutica orienta a análise, permitindo compreender o pensamento de Nietzsche em seu contexto histórico e, simultaneamente, ressignificá-lo diante das urgências educacionais atuais.

Os resultados e discussões indicam que o pensamento nietzschiano continua provocando reflexões essenciais sobre o papel da escola e do educador, especialmente ao denunciar a massificação, a obediência cega e o esvaziamento da experiência formativa. Suas ideias apontam para a necessidade de uma educação que estimule o pensamento crítico, a criação e a liberdade, configurando-se como um ato de resistência diante das lógicas produtivistas e instrumentais que permeiam o ensino.

Por fim, esta análise conclui que a leitura de Nietzsche oferece contribuições valiosas não apenas para uma crítica da educação moderna, mas também para a construção de novos horizontes formativos. Ao compreender o conhecimento como potência de criação e não como mera reprodução, o filósofo inspira uma concepção de educação que valoriza a vida, a arte e a capacidade humana de se reinventar, caminhos indispensáveis para a formação de sujeitos éticos, livres e criadores.

SOBRE A ESTRUTURA DOS ESCRITOS

O livro *Escritos sobre Educação* reúne textos de Friedrich Nietzsche organizados em três partes: *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino*, *III Intempestiva: Schopenhauer como Educador* e uma seleção de fragmentos póstumos e aforismos que tratam diretamente da questão educativa. Essas obras pertencem ao período inicial de sua produção filosófica, quando lecionava na Universidade de Basileia e no *Pädagogium*, e revelam a tensão entre a prática pedagógica e a reflexão filosófica que atravessa toda a sua obra. Nesse conjunto, Nietzsche questiona o papel da cultura, o sentido da formação humana e a função social da educação, abrindo caminho para uma crítica radical à modernidade e às suas instituições.

Segundo o filósofo, o projeto cultural de seu tempo havia se transformado em um mecanismo de domesticação do espírito, moldado pelos interesses do Estado e do mercado. A educação, em vez de promover a formação do pensamento crítico, passou a servir à manutenção da ordem social e à produção de indivíduos dóceis e funcionais. A cultura moderna, para Nietzsche, é marcada por uma mediocridade disfarçada de progresso, uma barbárie cultivada que reduz o conhecimento a instrumento de ascensão social e o ensino a técnica de adestramento. Essa crítica é expressa já nas conferências de 1872, proferidas no *Akademisches Kunst-*

*museum*² de Basileia, reunidas sob o título *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino*.

Nessas conferências, Nietzsche denuncia a expansão quantitativa das instituições educacionais e a consequente perda de profundidade intelectual. Ele observa que a educação havia se tornado uma mercadoria cultural, subordinada à lógica da produtividade. Em suas palavras:

O jornalismo é de fato a confluência das duas tendências: ampliação e redução da cultura dão aqui as mãos; o jornal substitui a cultura, e quem ainda, a título de erudito, tem pretensões à cultura, este se apoia habitualmente nesta trama de cola viscosa que cimenta as juntas de todas as formas de vida, de todas as classes sociais, de todas as artes, de todas as ciências. (NIETZSCHE, 2023, p. 76)

Ao relacionar a superficialidade jornalística à degradação da cultura, Nietzsche denuncia o predomínio da opinião sobre o pensamento, da rapidez sobre a contemplação. A “cola viscosa” mencionada na citação é uma metáfora para a homogeneização da vida intelectual moderna, incapaz de gerar singularidades criadoras. Observa-se, portanto, que o autor vê na cultura moderna uma tendência à diluição da autenticidade, à perda do vigor trágico e à substituição do saber vivo por um conhecimento utilitário e imediato.

Nesse contexto, Nietzsche vivia um momento de crise pessoal e acadêmica, refletindo sobre sua vocação docente e sobre os limites da educação institucional. Ainda assim, suas relações com os alunos e colegas eram marcadas por uma atitude profundamente pedagógica, que enxergava o ensino como forma de cultivo da alma e do pensamento. Sua crítica ao aumento do acesso à educação, que ele via como sinal da decadência cultural, não se dirige à inclusão em si, mas ao esvaziamento qualitativo da formação. O filósofo compreende que a massificação do

2 O *Akademisches Kunstmuseum* não deve ser confundido com um museu no sentido estrito da palavra, mas sim como o local onde ele proferiu as palestras sobre educação e cultura para um público de estudantes e intelectuais. Esse espaço reflete a atmosfera intelectual e cultural da época, sendo um ponto de convergência para discussões acadêmicas que influenciaram as ideias de Nietzsche.

ensino e a especialização extrema das ciências conduzem à perda da totalidade cultural.

De acordo com Nietzsche, a figura do especialista torna-se símbolo da decadência moderna, um “operário de fábrica”, pois representa um saber restrito e desprovido de sentido vital:

A utilização tão desejada em nossos dias do erudito a serviço de sua disciplina torna a cultura do erudito cada vez mais aleatória e inverossímil. [...] Aquele que quer produzir algo consagrar-se-á a uma especialidade muito particular e não terá qualquer preocupação com todas as outras. (NIETZSCHE, 2023, p. 75)

A crítica nietzschiana à especialização antecipa debates contemporâneos sobre a fragmentação do conhecimento e a tecnificação do pensamento. Para o filósofo, a cultura verdadeiramente formadora é aquela que articula a totalidade da experiência humana, a arte, a filosofia e a vida. Por isso, a educação que se limita à instrução ou à utilidade é incapaz de formar espíritos criadores. Nietzsche propõe, então, uma reforma radical do ideal pedagógico, defendendo que somente educadores dotados de grande cultura e sensibilidade podem guiar os jovens para uma formação autêntica, pautada pela crítica e pela liberdade de pensamento.

SCHOPENHAUER COMO EDUCADOR

A publicação da *III Intempestiva: Schopenhauer como Educador* (1874) representa um ponto de inflexão no pensamento de Nietzsche, no qual a crítica à educação ganha uma dimensão ética e existencial mais profunda. Aqui, o filósofo propõe uma reflexão sobre a figura do mestre e sobre o sentido do aprendizado como experiência de transformação do sujeito. Ao retomar o exemplo de Schopenhauer, Nietzsche identifica nele um modelo de pensador independente, alguém que vive e escreve em fidelidade a si mesmo, sem submeter-se ao Estado, à Igreja ou à academia.



Em contraste com o historicismo e o hegelianismo predominantes em sua época, Nietzsche afirma que o verdadeiro sentido da cultura não se encontra na história coletiva, mas na ação criadora de indivíduos singulares. “O verdadeiro destino humano”, escreve ele, “se manifesta naqueles que têm a coragem de pensar por si mesmos e de se tornar aquilo que são”. Essa ideia constitui o núcleo do que chama de educação do espírito livre: um processo de libertação e autossuperação.

Schopenhauer surge, assim, como modelo de educador que dialoga com o espírito, e não com as estruturas ou sistemas.

Schopenhauer, ao contrário, fala para si mesmo: ou caso se queira realmente supor para ele um ouvinte, que se pense num filho instruído por seu pai. Este é um discurso correto, rude e benevolente diante de um ouvinte que escuta com amor. Carecemos destes escritores. (NIETZSCHE, 2023, p. 172)

Nesse modelo, a relação entre mestre e discípulo não é de autoridade hierárquica, mas de inspiração e partilha de experiências. A educação é compreendida como um diálogo vivo, no qual o educador desperta no aprendiz a vontade de conhecer e de se elevar. Nietzsche transforma, assim, a pedagogia em prática ética e estética cujo objetivo é conduzir o indivíduo à criação de si mesmo.

Em suas palavras, educar significa colocar o sujeito em contato com forças formadoras que transcendem a instrução técnica: trata-se de compreender a vida por meio de experiências espirituais e afetivas intensas, pois “as representações fantasmáticas somente são comunicadas pela energia das personalidades” (NIETZSCHE, 2023, p. 262). O verdadeiro mestre não transmite conteúdos, mas provoca, instiga e convida o outro à autotransformação. A educação é vista como tarefa vital, processo contínuo de afirmação do ser e cultivo da força interior.

ASSOCIAÇÕES ENTRE *DO LER E ESCREVER* E OS ESCRITOS SOBRE EDUCAÇÃO

A leitura conjunta dos *Escritos sobre Educação* e do trecho *Do ler e escrever*, em *Assim Falou Zaratustra*, permite compreender a amplitude do pensamento educacional de Nietzsche. Embora pertençam a fases distintas de sua obra, ambos os textos convergem em torno de uma mesma questão: como formar o ser humano capaz de criar valores e afirmar a vida?

Em *Zaratustra*, o filósofo desloca a questão pedagógica para o campo simbólico da linguagem. Ler e escrever tornam-se metáforas do próprio processo de formação. “De todos os escritos amo apenas o que se escreve com seu sangue” (NIETZSCHE, 2020, p. 54), afirma ele, indicando que o verdadeiro conhecimento nasce da experiência vivida, do risco e da intensidade do existir. A escrita com sangue é, aqui, a expressão de uma pedagogia da autenticidade: aprender não é acumular saberes, mas transformar-se no processo.

De acordo com Nietzsche, o maior erro da educação moderna é formar leitores e não criadores. A escola ensina a consumir textos, mas não a produzir pensamento. Contra essa passividade, ele propõe uma pedagogia do espírito forte, capaz de gerar novas perspectivas e de afirmar o poder criador da vida. “Quem escreve com sangue e máximas”, diz Nietzsche, “não quer ser lido, mas aprendido de cor” (NIETZSCHE, 2020, p. 54). Aprender de cor, nesse contexto, é assimilar o saber com o corpo, com a vida — não como informação, mas como experiência existencial.

A metáfora da montanha, presente em *Zaratustra*, sintetiza essa ideia de elevação e superação: “Quem ascende às montanhas mais altas, este ri de todas as tragédias” (NIETZSCHE, 2020, p. 55). O riso, símbolo da leveza trágica, marca a conquista do espírito livre, aquele que pode afirmar a vida mesmo em sua dor. Para Nietzsche, essa capacidade de rir, criar e superar é o ápice da educação: um estado de formação que ultrapassa os limites do ensino e se torna arte de viver.

Portanto, a associação entre os textos revela uma pedagogia da autossuperação. A educação, em Nietzsche, é um exercício estético e ético, voltado à libertação da alma das amarras da moral e da mediocridade. O verdadeiro educador é aquele que desperta no outro o desejo de criar, e o verdadeiro discípulo é aquele que transforma o que aprende em potência de vida. Assim, o ato de educar é, em última instância, um ato de coragem: o de ensinar a humanidade a rir, a criar e a tornar-se o que é.

Assim, a verdadeira educação não se contenta com a mera instrução ou adaptação; ela é, em última instância, um processo de autossuperação que prepara os indivíduos para enfrentar a vida de forma plena, criativa e transformadora. A busca pelo super-homem, pela elevação do espírito humano, está profundamente ligada à capacidade de rir das tragédias da vida e de se elevar acima da mediocridade.

Em vista dessas reflexões, torna-se evidente que a crítica nietzschiana à cultura e à educação não se limita a um diagnóstico histórico, mas configura um método de pensamento, um modo de interrogar o próprio sentido da formação humana. Os escritos analisados, ao mesmo tempo em que expõem os limites do ensino moderno, oferecem também um caminho de reconfiguração ética e estética do ato educativo. É nesse horizonte que o presente estudo se insere, propondo-se a compreender de que modo as concepções filosóficas de Nietzsche sobre educação, cultura e autossuperação podem iluminar os desafios contemporâneos do campo educacional.

METODOLOGIA

A metodologia adotada é de natureza qualitativa e bibliográfica, sustentada por uma abordagem hermenêutica e interpretativa. O estudo parte da leitura crítica de duas obras centrais de Friedrich Nietzsche, *Escritos sobre Educação* (2023) e *Assim Falou Zaratustra* (2020), nas quais o filósofo desenvolve uma reflexão profunda sobre o papel da cultura, da arte e da filosofia na formação humana.

A opção por essa abordagem fundamenta-se na compreensão de que o pensamento nietzschiano não deve ser tratado como um sistema conceitual fechado, mas como um exercício de pensamento vivo, que interpela o presente e a maneira como concebemos os processos educativos. A hermenêutica filosófica, nesse sentido, permite não apenas interpretar os textos, mas problematizar suas ressonâncias na atualidade, evidenciando seus efeitos éticos, estéticos e políticos.

O percurso metodológico desenvolveu-se em três etapas principais: primeiro, a contextualização histórica e conceitual das obras de Nietzsche relacionadas à educação; depois, a identificação das principais categorias analíticas, cultura, formação, educador, autossuperação e criação, com atenção à forma como se articulam nos textos; e, por fim, a construção de uma leitura interpretativa que relaciona as concepções nietzschianas aos desafios contemporâneos da prática educativa.

A análise foi guiada por uma leitura atenta e sensível do texto filosófico, entendendo-o como um campo de tensões e possibilidades formativas, e não como um conjunto de respostas. Assim, esta metodologia alinha-se à perspectiva de que pesquisar é também um ato formativo, um modo de pensar com o filósofo e não apenas sobre ele.

Tal abordagem se justifica porque a crítica nietzschiana à educação moderna oferece instrumentos potentes para analisar fenômenos atuais, como a tecnocracia educacional, a hegemonia da performatividade e a crise do sentido formativo nas instituições escolares contemporâneas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa evidenciam que o pensamento de Nietzsche sobre educação e cultura permanece atual e provocador, especialmente por propor uma ruptura com o modelo tradicional de ensino. É importante destacar que tais resultados não possuem caráter empírico, mas emergem de uma análise interpretativa e hermenêutica das obras do filósofo, buscando compreender suas contribuições à luz dos desafios

educacionais contemporâneos. Sua crítica à educação moderna, voltada para a utilidade e para o adestramento técnico, revela um alerta que continua a ecoar no século XXI: a perda da dimensão ética, estética e criadora do ato de educar.

A análise de *Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino* mostra que Nietzsche antecipa uma das grandes tensões contemporâneas, o conflito entre quantidade e qualidade na educação. Ao denunciar a “barbárie cultivada”, ele evidencia o perigo de uma cultura voltada à produtividade e ao mercado, em que o saber é medido por sua aplicabilidade e não por sua capacidade de transformar o ser humano. Essa crítica se estende à especialização científica, que, segundo o filósofo, conduz à fragmentação do conhecimento e à perda do sentido da totalidade.

A *III Intempestiva: Schopenhauer como Educador* amplia essa reflexão ao propor a figura do educador-filósofo como mediador do cultivo de si. Para Nietzsche, o verdadeiro mestre é aquele que inspira o aluno a tornar-se quem é, despertando nele a coragem de criar e de afirmar a própria existência. A educação, nesse sentido, é menos um processo de transmissão e mais um encontro transformador entre almas que buscam a verdade e a beleza. O educador autêntico não oferece respostas, mas provoca inquietações. Ele conduz o aluno à experiência da dúvida e da invenção, e o faz por meio do exemplo, do modo como vive e pensa.

A análise de *Do ler e escrever*, por sua vez, reforça o vínculo entre educação e criação. Quando Nietzsche afirma que “de todos os escritos amo apenas o que se escreve com sangue”, ele propõe uma pedagogia da intensidade, em que o conhecimento nasce da experiência vivida e da coragem de se expressar com autenticidade. A escrita, nesse contexto, torna-se metáfora da formação: aprender é deixar que o conhecimento atravesse o corpo e transforme o sujeito.

Essas reflexões apontam para a necessidade de repensar a prática educativa contemporânea, frequentemente orientada por avaliações, metas e padronizações, em direção a um ensino que recupere o valor da experiência e da singularidade. A partir de Nietzsche, compreende-se que

educar é possibilitar o surgimento do novo, do inédito, do imprevisível, e não apenas reproduzir modelos já estabelecidos.

O diálogo entre os escritos de Nietzsche e o cenário atual permite identificar uma urgência comum: a de reconectar o ensino ao sentido de formação humana. Sua crítica à massificação e à obediência cega denuncia a tendência das instituições de limitar o pensamento e neutralizar a diferença. Ao contrário, o filósofo defende uma educação que seja movimento, criação e risco, um campo em que o conhecimento se confunde com o próprio ato de viver.

Assim, os resultados desta pesquisa indicam que a pedagogia nietzschiana pode ser compreendida como uma filosofia da emancipação. Ela convida a educação a recuperar sua dimensão ética (no cuidado de si e do outro), estética (na experiência do belo e da criação) e política (na resistência às formas de domesticação e controle). Pensar a educação com Nietzsche é, portanto, afirmar a vida como potência formadora, um gesto de insubmissão diante da repetição e de abertura para o que ainda pode vir a ser.

Diante das reflexões apresentadas, é possível afirmar que o pensamento de Nietzsche permanece um instrumento crítico para repensar as práticas educativas e os sentidos da formação. As análises realizadas evidenciam que muitos dos impasses identificados pelo filósofo no século XIX ainda se fazem presentes em nossas instituições de ensino, o que torna urgente um olhar renovado sobre a educação contemporânea. É nesse horizonte que se inscrevem as considerações finais a seguir.

EDUCAÇÃO, PERFORMATIVIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

O diagnóstico nietzschiano sobre a formação intelectual ressoa intensamente na realidade educacional atual, marcada pela crescente ênfase em métricas, ranqueamentos e indicadores de desempenho. Hoje, muitas políticas públicas e práticas institucionais reforçam uma lógica utilitarista

e produtivista, em que a aprendizagem e a docência são frequentemente avaliadas por resultados imediatos, métricas rígidas e modelos homogenizantes. Quando a educação se transforma em uma corrida por números, metas e padronização, perde-se de vista sua dimensão mais profunda: a formação de sujeitos éticos, críticos e criadores.

Nessa dinâmica, o valor do trabalho educativo tende a ser reduzido à eficiência, à produtividade e ao cumprimento de protocolos, o que restringe o espaço para experiências formativas sensíveis, reflexivas e inventivas. Diante desse cenário, o professor se vê atravessado por pressões burocráticas e exigências técnicas que ecoam a crítica nietzschiana à domesticação do espírito: forma-se para atender a demandas externas, e não para cultivar pensamento, sensibilidade e potência criadora.

Assim, revisitar Nietzsche não é exercício arqueológico, mas gesto insurgente, uma convocação para lembrar que educar é cultivar vida, autonomia, força interior e possibilidade de criação, e não apenas responder a interesses institucionais ou mercadológicos.

“Não há educação verdadeira sem risco, sem ruído, sem ruptura.” (Paráfrase inspirada no espírito nietzschiano)³

Essa perspectiva nietzschiana ecoa também em abordagens educativas contemporâneas que defendem a autonomia do pensamento, a experiência estética e a formação como processo de invenção de si. Nesse sentido, pensar a educação para além da mera transmissão de conteúdo é recuperar sua potência criadora e sua força ética, tarefa que ainda se apresenta como desafio em nossas instituições escolares.

3 Esta frase não corresponde a uma citação literal de Nietzsche, constituindo-se como uma paráfrase autoral inspirada em seu pensamento. A formulação busca sintetizar elementos recorrentes de sua filosofia, especialmente a defesa da formação como processo de risco, ruptura e criação de novos valores, em oposição à conformidade e à domesticação do espírito. Tal perspectiva pode ser reconhecida em obras como *Sobre o Futuro de Nossos Estabelecimentos de Ensino*, onde critica a massificação do ensino e a submissão da cultura às forças utilitaristas, e em *Assim Falou Zaratustra*, ao afirmar a necessidade de autossuperação e de afirmação da vida como potência criadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como assinala Paulo Freire, nenhuma prática educativa é neutra: toda educação implica um projeto de formação humana e uma concepção de mundo. A crítica que Nietzsche faz à educação de sua época ressoa intensamente no universo educacional contemporâneo. Estudiosos, pedagogos e educadores que buscam estabelecer um ensino transformador, interdisciplinar e conectado à realidade dos estudantes ainda se veem presos a um modelo burocrático, no qual a transmissão de conteúdos fixos permanece como eixo central. Assim, muitas vezes, o que deveria ser prioridade, o desenvolvimento crítico e reflexivo do estudante, bem como seus aspectos emocionais e sociais enquanto sujeito em formação, é relegado a segundo plano.

Os obstáculos são inúmeros e tornam essa transformação árdua. Estamos ensinando no século XXI, mas somos fruto de uma formação do século XX. O desejo de fazer diferente pode ser latente, porém exige um trabalho interno para nos desprendermos dos vínculos afetivos e estruturais com uma educação tradicional que ainda habita nossas práticas. Não basta querer renovar a educação se continuamos presos aos paradigmas que nos moldaram.

Freire nos lembra que uma educação que não emancipa não liberta. O sonho do oprimido pode ser o de tornar-se opressor, e, assim, perpetuamos equívocos ao permanecer enraizados em um passado que insiste em não passar. Nosso sistema educacional, marcado por processos burocráticos, imposições curriculares, avaliações e fechamentos bimestrais, salas superlotadas e estudantes que demandam diferentes acompanhamentos, psicológico, pedagógico, social, coloca o professor diante de desafios diários com dezenas de alunos. Vivemos uma realidade em que não somos assistidos como deveríamos.

Há gestões despreparadas, docentes que necessitam de formação continuada, tempo insuficiente para planejamento, falta de valorização e o enfrentamento constante de contextos familiares fragilizados.

Muitas famílias, por não conseguirem lidar consigo mesmas, tampouco conseguem oferecer o cuidado necessário às crianças, delegando essa responsabilidade à escola ou desistindo quando os filhos se tornam maiores. Vivemos os efeitos de um sistema capitalista que sufoca a vida, romantiza o excesso de trabalho, exige produtividade contínua e sacrifica saúde mental, tempo com a família, convivência e o simples ato de contemplar a vida.

Somos fruto de um sistema que não valoriza a reflexão crítica, que retira a filosofia do currículo quando lhe convém, que hierarquiza saberes e reproduz discursos que desprestigiam as humanidades. Recentemente, testemunhamos um governo que defendia a escola como mera formação de mão de obra, ampliando disciplinas utilitaristas em detrimento da reflexão, da crítica e da sensibilidade estética. A filosofia, as artes e demais campos que convidam à emancipação intelectual e cultural são frequentemente minados por lideranças que não desejam uma população que pense, conteste e crie. Essa educação emancipadora não é prioridade do Estado, e nisso nos aproximamos, de certo modo, da crítica nietzschiana ao empobrecimento cultural, embora em um cenário distinto daquele que ele descreveu.

Estado, mercado e religião constituem hoje um ethos que exalta a educação tecnicista e utilitária, sem compromisso com a formação crítica. Somos pressionados por esse ethos e nos perguntamos: temos, de fato, sujeitos suficientemente livres para colocar em prática o ideal nietzschiano de formação elevada? A maturidade cronológica nem sempre corresponde à maturidade espiritual; há quem domine teorias, mas não as traduza em prática. Questões sociais, emocionais e subjetivas atravessam esse processo. Muitos fazem o melhor que podem; outros, apenas o possível para sobreviver e pagar as contas. Diversas trajetórias se cruzam no mesmo objetivo: ensinar.

Diante de tantas problemáticas, e de tantas outras que aqui não cabem, a filosofia de Nietzsche nos convoca a subverter essa estrutura educacional paralisante, que não liberta e que, paradoxalmente, alimenta

a aceleração social que nos adoece. Mais do que transmitir conteúdos, precisamos cultivar o cuidado de si, ampliar o horizonte do autocohecimento e reconhecer sua potência na superação das dificuldades. Precisamos dialogar, resistir às amarras sociais, rir das adversidades, dançar contra a moralidade, e encontrar coragem para transfigurar a existência.

É urgente nos reconhecermos como espíritos livres, criativos, dotados de força e potência transformadora, capazes de romper com um sistema que nos sufoca. Reconhecer essa urgência é apenas o início: cabe a nós, educadores, pesquisadores e sujeitos em formação contínua, transformar consciência em prática viva, reinventando modos de ensinar, aprender e existir. Que possamos cultivar espaços de criação, de coragem e de pensamento e fazer da escola, como desejava Nietzsche, um território onde a vida se afirma, o espírito se eleva e cada sujeito pode tornar-se aquilo que é.

REFERÊNCIAS

NIETZSCHE, FRIEDRICH. Escritos sobre a educação. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 7. Ed – Rio de Janeiro: PUC Rio; São Paulo: Ed. **Loyola**, 2023.

NIETZSCHE, FRIEDRICH. Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém. Tradução, introdução e notas de Saulo Krieger. São Paulo: **Edipro**, 2020.

NIETZSCHE, FRIEDRICH. *Schopenhauer como educador*. In: *Considerações Extemporâneas*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2003.

NIETZSCHE, FRIEDRICH. *Humano, demasiado humano*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2000.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia do oprimido*. 74. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2022.

HADOT, PIERRE. *O que é a filosofia antiga?* São Paulo: **Loyola**, 1999.

FOUCAULT, MICHEL. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: **Martins Fontes**, 2004.

VATTIMO, GIANNI. *O fim da modernidade*. São Paulo: **Martins Fontes**, 1996

DELEUZE, GILLES. *Nietzsche e a filosofia*. São Paulo: **Editora 34**, 2020.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.011

REVISITANDO A PSICOLOGIA POSITIVA NA EDUCAÇÃO – UMA JORNADA DE REVISÃO NARRATIVA

Luiz Henrique Borges de Azevedo Silva¹
Patrick Letouze²

RESUMO

A Psicologia Positiva é um modelo teórico que se encontra em expansão devido sua proposta voltada para o estudo dos fundamentos psicológicos do bem-estar e felicidade, além dos pontos fortes e as virtudes humanas. Para refletir sobre este construto teórico, o presente trabalho revisitou o surgimento da Psicologia Positiva com o psicólogo Martin Seligman no final da década de 1990, com enfoque na adoção da Psicologia Positiva na educação. Essa jornada de revisão narrativa se inicia com a análise entre Psicologia Positiva e Educação Positiva por Kristján Kristjánsson – em 2012, ou “velho vinho em garrafa nova?” Em seguida, buscou-se “novos horizontes em educação” com Tülay Bozkurt – em 2014; perguntando-se “por que não gruda?” a Psicologia Positiva e a Educação Positiva com Matthew A. White – em 2016. Então, verificou-se “a inovação em intervenções baseadas em psicologia positiva” de Cecilia Cesa Schiavon – em 2020. A “continuidade da narrativa após duas décadas” na perspectiva das Psicologias Humanista e Positiva de Eugene

-
- 1 Mestre pelo Curso de Direito e Políticas Públicas pelo Centro Universitário de Brasília (Uniceub) e , lhbasilva@yahoo.com.br; Doutorando pelo Curso de Governança e Transformação Digital pela Universidade Federal do Tocantins – UFT;
 - 2 Doutor pelo Curso de Engenharia Elétrica da Universidade de Brasília – UnB (orientador), letouze@uft.edu.br;

M. DeRobertis e Andrew M. Bland – em 2021, é a sequência desta jornada; que antecede “as críticas e criticismo da psicologia positiva” de Llewellyn E. van Zyl e demais autores – em 2024. Enfim, termina-se a jornada sob a ótica da “Construção Semiótica Positiva: A Interseccionalidade de Mulheres Negras Gordas, da gordofobia, passando pela Avaliação da Gordura até o Elogio da Gordura” de Patrick Letouze e Dorkas Brandão Mendes – também em 2024. Ao final dessa jornada avalia-se a perspectiva educacional da Psicologia Positiva face a tecnologia numa Construção Semiótica positiva. Portanto, esses achados mostram que a Psicologia Positiva traz contribuições importantes para a educação porque se interagem dentro de um ecossistema onde emoções positivas, engajamento, relacionamentos, significados e realizações se integram para oferecer bem-estar e até mesmo felicidade aos educandos.

Palavras-chave: Bem-estar, Educação Positiva, Felicidade, Psicologia Positiva, Virtudes Humanas.

INTRODUÇÃO

A Psicologia Positiva configura-se como um modelo teórico em crescente expansão, uma vez que se dedica à investigação dos fundamentos psicológicos do bem-estar e da felicidade, bem como das forças e virtudes humanas. Com o objetivo de refletir criticamente sobre esse construto, o presente estudo retoma as origens e o desenvolvimento histórico da Psicologia Positiva com o psicólogo Martin Seligman no final da década de 1990, com enfoque na adoção da Psicologia Positiva na educação.

A presente revisão narrativa inicia-se com a análise dos aportes teóricos de Martin Seligman e colaboradores em *Educação positiva: psicologia positiva e intervenções em sala de aula*, obra que representa um marco na aplicação prática da Psicologia Positiva ao contexto educacional. O sucesso relatado nesse estudo abre caminho para o debate proposto por Kristján Kristjánsson (2012), que problematiza a relação entre Psicologia Positiva e Educação Positiva, questionando se esta última não se configuraria como uma releitura de antigos pressupostos sob uma nova nomenclatura – a conhecida metáfora do “velho vinho em garrafa nova”.

Na sequência, identificam-se novas perspectivas trazidas por Tülay Bozkurt (2014), ao propor “novos horizontes em educação”, seguidas das reflexões críticas de Matthew A. White (2016), que indaga sobre a resistência à consolidação da Psicologia Positiva e da Educação Positiva no campo educacional, sintetizada na pergunta “por que não gruda?”. Posteriormente, destacam-se as contribuições de Cecilia Cesa Schiavon (2020), que aborda a “inovação em intervenções baseadas em psicologia positiva”, ampliando as possibilidades de aplicação dessa abordagem em diferentes cenários formativos.

O percurso teórico segue com a análise da “continuidade da narrativa após duas décadas”, realizada por Eugene M. DeRobertis e Andrew M. Bland (2021), a partir de um diálogo entre a Psicologia Humanista e a Psicologia Positiva. Esse itinerário antecede a obra de Llewellyn E. van Zyl e colaboradores (2024), que discute de forma sistemática as críticas e os

críticas dirigidas à Psicologia Positiva, ampliando o debate acadêmico em torno de seus pressupostos e limitações.

Finalmente, a jornada se encerra com a proposta de Patrick Letouze e Dorkas Brandão Mendes (2024), em *Construção Semiótica Positiva: a interseccionalidade de mulheres negras gordas, da gordofobia à avaliação e ao elogio da gordura*, estudo que insere a Psicologia Positiva em um campo interseccional, ampliando suas fronteiras de análise e aplicação.

Ao final desse percurso, observa-se que a Psicologia Positiva apresenta contribuições significativas ao campo educacional, sobretudo quando articulada a uma perspectiva ecológica, na qual emoções positivas, engajamento, relacionamentos, significados e realizações se integram de modo a favorecer o bem-estar e, em última instância, a promoção da felicidade entre os educandos.

METODOLOGIA

A Psicologia Positiva configura-se como um paradigma teórico em processo de consolidação e expansão no campo das ciências psicológicas, ao centrar-se na investigação sistemática dos determinantes psicológicos do bem-estar subjetivo e da felicidade, bem como no mapeamento e na valorização das forças e virtudes humanas. Com vistas a promover uma análise crítica desse arcabouço conceitual, o presente estudo procede a uma retomada do surgimento histórico e das bases epistemológicas, com o psicólogo Martin Seligman no final da década de 1990, que sustentam a Psicologia Positiva norteando enfoque de adoção da Psicologia Positiva na educação. Essa jornada de revisão narrativa se inicia com a análise dos resultados práticos alcançados na aplicação da Psicologia Positiva na educação, no trabalho desenvolvido por Seligman e outros no artigo “Educação positiva: psicologia positiva e intervenções em sala de aula”. Alguns anos depois deste trabalho, advém o trabalho da Psicologia Positiva e Educação Positiva por Kristján Kristjánsson – em 2012, ou “velho vinho em garrafa nova?” Em seguida, buscou-se “novos horizontes em educação”

com Tülay Bozkurt – em 2014; perguntando-se “por que não gruda?” a Psicologia Positiva e a Educação Positiva com Matthew A. White – em 2016. Então, verificou-se “a inovação em intervenções baseadas em psicologia positiva” de Cecília Cesa Schiavon – em 2020. A “continuidade da narrativa após duas décadas” na perspectiva das Psicologias Humanista e Positiva de Eugene M. DeRobertis e Andrew M. Bland – em 2021, é a sequência desta jornada que antecede “as críticas e criticismo da psicologia positiva” de Llewellyn E. van Zyl e demais autores – em 2024. Enfim, termina-se a jornada sob a ótica da “Construção Semiótica Positiva: A Interseccionalidade de Mulheres Negras Gordas, da gordofobia, passando pela Avaliação da Gordura até o Elogio da Gordura” de Patrick Letouze e Dorkas Brandão Mendes – também em 2024. Ao final dessa jornada avalia-se a perspectiva educacional da Psicologia Positiva face à tecnologia numa Construção Semiótica positiva. Portanto, esses achados mostram que a Psicologia Positiva traz contribuições importantes para a educação porque se integram dentro de um ecossistema onde emoções positivas, engajamento, relacionamentos, significados e realizações se integram para oferecer bem-estar e até mesmo felicidade aos educandos.

A presente revisão narrativa apresenta uma abordagem sistemática e reflexiva que explora, de forma ampla e contextualizada, o desenvolvimento e as contribuições da Psicologia Positiva, especialmente na sua aplicação na educação. O objetivo foi compreender as principais discussões, avanços, críticas e possibilidades que envolvem esse campo, considerando sua evolução ao longo do tempo e suas interseções com outras áreas do conhecimento. Inicialmente, identificou-se e selecionou-se estudos e textos relevantes que abordaram o surgimento e a evolução da Psicologia Positiva, começando pelo trabalho de Martin Seligman no final dos anos 1990. O processo iniciou-se com a definição dos critérios de seleção dos materiais, priorizando estudos, artigos e textos que abordssem o surgimento, a evolução e as aplicações da Psicologia Positiva na educação. Para isso, realizamos buscas em bases de dados acadêmicas e

publicações relevantes, buscando garantir uma amostra representativa e atualizada do tema.

Desta forma foram selecionados trabalhos que contivessem abordagem da Psicologia Positiva com a temática educacional, incluindo textos que discutem a relação entre Psicologia Positiva e Educação Positiva. A escolha dos trabalhos ocorreu por meio de uma análise cronológica para se observar o pensamento da temática com o passar dos anos, verificando assim seus eventuais avanços ou retrocessos. Em pesquisa no Google Scholar (<https://scholar.google.com/>) com as expressões “positive psychology” “positive education” os trabalhos foram selecionados pela métrica dos que apresentaram maior quantidade de citações envolvendo a consulta “positive psychology” “positive education”. A quantidade de citações é importante porque é um indicador de relevância e do impacto do trabalho publicado, já que as citações refletem o reconhecimento e utilização por outros autores, fortalecendo a credibilidade do autor e da pesquisa, mostrando a contribuição do trabalho ao longo do tempo.

O trabalho de Martin Seligman, marcou o surgimento da Psicologia Positiva no final da década de 1990, estabelece as bases teóricas e conceituais do campo. Seligman (1990), propôs uma mudança de foco na psicologia, que se concentrava na compreensão e tratamento de doenças mentais, para uma abordagem que também valorizasse o estudo das forças humanas, do bem-estar e da felicidade. Sua proposta defende que, ao invés de apenas tratar o que está errado na vida das pessoas, a psicologia deve também estudar o que faz a vida valer a pena, promovendo o florescimento humano. Para isso, ele propôs a investigação de aspectos como emoções positivas, forças de caráter, virtudes, resiliência, esperança, gratidão e otimismo. Seligman (1990) também desenvolveu diversas intervenções e programas voltados para fortalecer esses aspectos positivos na vida das pessoas, incluindo estudantes, profissionais e comunidades. Seus estudos mostraram que cultivar emoções positivas e forças internas pode melhorar a saúde mental, o desempenho acadêmico, as relações interpessoais e a qualidade de vida. Além disso, Seligman intro-

duziu conceitos como o “Modelo PERMA”, que identifica cinco elementos essenciais para o bem-estar: Emoções Positivas, Engajamento, Relacionamentos, Significado e Realizações. Essa estrutura tem sido amplamente utilizada para orientar práticas educativas, terapêuticas e de desenvolvimento pessoal.

Então, a jornada de revisão narrativa se inicia com o trabalho do próprio Seligman e outros em “Educação positiva: psicologia positiva e intervenções em sala de aula” quando aplicam e discutem como os princípios da psicologia positiva podem ser aplicados na educação para promover o bem-estar, o engajamento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos estudantes.

Adiante, a análise entre Psicologia Positiva e Educação Positiva por Kristján Kristjánsson – em 2012, ou “velho vinho em garrafa nova?” em que o próprio título já demonstra o viés questionador quanto a Educação Positiva, inspirada na Psicologia Positiva, é uma abordagem realmente nova ou apenas uma “velha ideia em uma garrafa nova”.

Avançando no tempo encontra-se Tülay Bozkurt (2014), que buscou explorar “novos horizontes em educação”, discutindo as tendências e inovações na área da educação, destacando a importância de abordagens mais inclusivas, participativas e centradas no estudante. Enquanto o trabalho de Matthew A. White (2016), questiona por que a Psicologia Positiva “não gruda” na prática educativa, apontando desafios e possibilidades de implementação. Posteriormente, passa-se para trabalhos que abordam a inovação em intervenções baseadas na Psicologia Positiva, como o de Cecilia Cesa Schiavon (2020), além de estudos que discutem a continuidade e a evolução do campo ao longo de duas décadas, como o de Eugene M. De Robertis e Andrew M. Bland (2021).

Progredindo para estudos mais recentes, as críticas e o criticismo levantados por autores como Llewellyn E. van Zyl et al (2024), oferecem uma perspectiva mais reflexiva e questionadora sobre os limites e as potencialidades da Psicologia Positiva. Ao final desta narrativa, e ampliando o escopo, inclui-se uma análise de uma abordagem contemporânea e

interdisciplinar, representada pelo trabalho de Patrick Letouze e Dorkas Brandão Mendes (2024), que discute a “Construção Semiótica Positiva” e suas implicações na interseccionalidade de questões relacionadas à diversidade, como a gordofobia e a valorização da gordura.

Durante toda a análise, buscou-se estabelecer algumas conexões entre os estudos, identificando tendências, lacunas e possibilidades de avanço na aplicação da Psicologia Positiva na educação. A narrativa foi construída de forma a integrar esses diferentes momentos e perspectivas, promovendo uma compreensão ampla e crítica do tema.

Por fim, reflete-se sobre o impacto da tecnologia na implementação de práticas baseadas na Psicologia Positiva na educação, considerando as potencialidades e os desafios de integrar essas abordagens em contextos cada vez mais mediados por recursos tecnológicos. Assim, esta revisão oferece uma visão aprofundada e contextualizada, contribuindo para o entendimento do papel da Psicologia Positiva na promoção do bem-estar e da felicidade no ambiente educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Psicologia Positiva é um modelo teórico que se encontra em expansão devido sua proposta está voltada para o estudo dos fundamentos psicológicos do bem-estar e felicidade, além dos pontos fortes e as virtudes humanas.

EDUCAÇÃO POSITIVA: PSICOLOGIA POSITIVA E INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA.

Trabalho executa os preceitos da Psicologia Positiva ao ambiente educacional, conforme experiência na Geelong Grammar School – na Austrália, promovendo aspectos positivos da experiência humana, como emoções positivas, virtudes e talentos envolvendo alunos, professores, administradores e outros profissionais. O artigo apresenta estratégias e

intervenções práticas que podem ser implementadas em sala de aula para criar um ambiente mais estimulante, positivo, motivador e propício ao aprendizado, contribuindo assim para o crescimento emocional e acadêmico dos estudantes. Além disso, o artigo apresenta intervenções práticas específicas para professores implementarem em sala de aula na prática pedagógica.

Neste trabalho é possível perceber as estratégias concretas para melhorar o clima escolar e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Mais do que teoria e conceitos de psicologia positiva, o trabalho é uma prática aplicada, com a tradução dos conceitos em ações concretas no ambiente escolar, demonstrando a relevância dessa abordagem para a educação contemporânea.

VELHO VINHO EM GARRAFA NOVA?

Para refletir sobre este construto teórico, o presente trabalho revisitou o surgimento da Psicologia Positiva com o psicólogo Martin Seligman no final da década de 1990, com enfoque na adoção da Psicologia Positiva na educação. Essa jornada de revisão narrativa se inicia com a análise entre Psicologia Positiva e Educação Positiva por Kristján Kristjánsson – em 2012, ou “velho vinho em garrafa nova?”

Com um título atrativo e metafórico Kristján Kristjánsson traz uma perspectiva crítica e reflexiva quanto às semelhanças e diferenças entre Psicologia Positiva e Educação Positiva, refletindo sobre seus conceitos, essência e se essa tendência representa uma inovação genuína ou uma reformulação de conceitos já existentes na educação.

A expressão do autor relaciona-se com a parábola bíblica do Evangelista Mateus (capítulo 9, versículo 17), que na versão original contempla a impossibilidade de se colocar “vinho novo em odres velhos”. Kristjánsson carrega um tom levemente crítico e induz à reflexão ao trazer “velho vinho em garrafa nova?”. Seria a Psicologia Positiva uma revisitação de conceitos, princípios, políticas pedagógicas reformuladas ou reembaladas da já

conhecida Educação Positiva, apenas para parecerem novas ou inovadoras, apesar de permanecerem fundamentalmente inalteradas.

Todavia o trabalho demonstra que embora se aproximem, ambas compartilham os princípios da psicologia positiva, como a valorização das forças pessoais, virtudes, emoções positivas e bem-estar, os institutos não são meras reformulações. Enquanto a psicologia positiva é uma abordagem mais ampla, voltada para o estudo científico do bem-estar, emoções positivas, virtudes e forças humanas em geral. Seu objetivo é compreender e promover aspectos positivos da experiência humana em diversos contextos. Em contrapartida, a educação positiva é uma aplicação específica da psicologia positiva no ambiente educacional. Seu foco é promover o desenvolvimento socioemocional, virtudes e bem-estar dos estudantes por meio de práticas pedagógicas e intervenções em sala de aula. Em suma, a primeira é uma disciplina científica enquanto a psicologia positiva é uma ciência com foco amplo, a educação positiva é uma prática específica que busca adaptar esses princípios ao contexto escolar.

Kristjánsson alerta contra uma visão reducionista ou superficial da psicologia positiva na educação, muitas vezes vista como “velho vinho em garrafa nova”. Ele enfatiza a necessidade de uma implementação cuidadosa, crítica e fundamentada, que respeite as complexidades do desenvolvimento humano e do contexto escolar. Afinal, nem tudo na psicologia positiva pode ser diretamente transferido para a educação sem adaptações. É importante considerar fatores culturais, sociais e individuais ao aplicar esses conceitos na prática pedagógica.

Em síntese, Kristjánsson conclui que tanto a psicologia positiva quanto a educação positiva têm um grande potencial para promover mudanças benéficas, mas é fundamental compreender suas diferenças e limitações para garantir uma aplicação ética, eficaz e sensível às especificidades do ambiente escolar. A aplicação na escola deve considerar as especificidades do contexto educacional, além de evitar uma simplificação ou uma transferência direta e sem críticas dos conceitos da psicologia positiva para a prática pedagógica.

NOVOS HORIZONTES EM EDUCAÇÃO

Em seguida, buscou-se “novos horizontes em educação” com Tülay Bozkurt – em 2014;

Traz as tendências e inovações na área da educação, destacando a importância de abordagens mais inclusivas, participativas e centradas no estudante. Há no trabalho várias ideias e propostas que visam ampliar e inovar o campo da educação, especialmente a partir de uma perspectiva que valoriza o desenvolvimento integral do estudante, incluindo aspectos emocionais, éticos e sociais.

Discute como conceitos de psicologia positiva na contribuição para esse novo paradigma. Os ambientes escolares não devem ser apenas locais que transmitem conhecimentos acadêmicos ou conteúdos de português, matemática e outras disciplinas, mas também fomentem o bem-estar emocional, virtudes, motivação e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos.

Analisar que as mudanças sociais e tecnológicas estão abrindo novos caminhos para tornar o ensino mais relevante, motivador e capaz de preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. Há proposta de integração de valores como empatia, respeito, responsabilidade e honestidade no currículo escolar, bem como práticas pedagógicas inovadoras que incentivem a reflexão ética, o protagonismo dos estudantes e a construção de uma cultura escolar mais positiva e inclusiva ocasionando o desenvolvimento moral e social dos alunos.

Expandir os horizontes tradicionais da educação formal para incluir práticas que desenvolvam competências socioemocionais, virtudes cívicas e uma compreensão mais profunda do papel do educador como facilitador do crescimento integral dos estudantes. Assim deve haver uma visão holística da educação, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social e ético do desenvolvimento humano.

Para Tülay Bozkurt a adoção da educação positiva representa um novo horizonte promissor para transformar as escolas em espaços mais huma-

nos, felizes e éticos. Essa mudança pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes e para uma sociedade mais justa e compassiva.

POR QUE NÃO GRUDA?

Perguntando-se “por que não gruda?” a Psicologia Positiva e a Educação Positiva com Matthew A. White – em 2016 ajuda a entender e melhorar o processo de aprendizagem. White discute estratégias que focam no fortalecimento de emoções positivas, resiliência e bem-estar, promovendo um ambiente mais motivador e eficaz para os estudantes. A ideia principal é que, ao cultivar aspectos positivos, é possível aumentar o engajamento e facilitar a retenção do conhecimento, tornando o aprendizado mais “grudado” e duradouro.

E como está a relação entre os princípios da psicologia positiva e as práticas educativas? O trabalho quer justamente explicar por que muitas estratégias de educação baseadas na psicologia positiva ainda não se consolidaram ou “grudaram” de forma ampla nas escolas, além de oferecer insights sobre como superar esses obstáculos e implementar efetivamente uma abordagem mais positiva na educação.

White identifica vários fatores que dificultam a implementação efetiva nas escolas, e fazem com que as estratégias da Psicologia Positiva “não grudem”: resistência cultural e institucional; falta de formação adequada; percepção de superficialidade; dificuldade em mensurar resultados. A implementação requer mudanças culturais profundas na escola, incluindo atitudes, valores e rotinas. Somando-se a necessidade de um compromisso contínuo e uma mudança na mentalidade dos educadores, alunos e toda a comunidade escolar.

Para fazer com que a Psicologia Positiva “grude”, White sugere algumas estratégias: formação contínua de professores; integração ao currículo; envolvimento da comunidade; avaliação de impacto das ações na vida escolar.

Para Matthew White, embora existam obstáculos culturais, institucionais e práticos, a aplicação consistente dos princípios da psicologia positiva pode transformar as escolas em ambientes mais acolhedores, motivadores e propícios ao desenvolvimento integral dos estudantes. Para isso, é fundamental investir em formação, mudança cultural e avaliação contínua das práticas implementadas.

INOVAÇÃO EM INTERVENÇÕES BASEADAS EM PSICOLOGIA

Então, verificou-se através da revisão sistemática em “a inovação em intervenções baseadas em psicologia positiva” de Cecilia Cesa Schiavon – em 2020 como um trabalho relevante que explora como as intervenções fundamentadas na Psicologia Positiva estão evoluindo e trazendo novas abordagens para promover o bem-estar e o desenvolvimento humano. A autora destaca que essas inovações buscam criar estratégias mais eficazes, personalizadas e criativas para ajudar as pessoas a aumentarem emoções positivas, resiliência e satisfação com a vida. É uma reflexão sobre como a psicologia positiva está se adaptando e inovando para fazer a diferença na vida das pessoas. Assim, a comprovação da psicologia positiva se aplica no campo educacional.

Schiavon aborda aspectos importantes relacionados ao desenvolvimento e a implementação de intervenções inovadoras fundamentadas na psicologia positiva. Embora existam diversas intervenções tradicionais na psicologia, há uma crescente demanda por abordagens mais inovadoras que possam ser mais eficazes, acessíveis e adaptáveis às diferentes realidades sociais. A inovação é vista como um elemento essencial para ampliar o impacto das ações e alcançar resultados mais duradouros.

A necessidade de inovação em intervenções baseadas na psicologia positiva, conforme Schiavon, está relacionada à busca por estratégias mais eficazes, acessíveis e relevantes para promover o bem-estar e o desenvolvimento humano.

CONTINUIDADE DA NARRATIVA APÓS DUAS DÉCADAS

A “continuidade da narrativa após duas décadas” na perspectiva das Psicologias Humanista e Positiva de Eugene M. DeRobertis e Andrew M. Bland – em 2021, é a sequência desta jornada;

Importante trabalho em que os autores analisam como as abordagens das Psicologias Humanista e Positiva evoluíram ao longo de vinte anos. Eles destacam que essas perspectivas continuam focando na valorização do potencial humano, na importância de histórias de vida e na busca por significado e bem-estar. Além disso, eles refletem sobre as mudanças e avanços que ocorreram nesse período, reforçando a relevância dessas abordagens para promover crescimento pessoal e uma visão mais positiva da vida.

A psicologia tem sido cada vez mais integrada às práticas educativas com o objetivo de promover o bem-estar, o engajamento, a resiliência e o desenvolvimento de virtudes nos estudantes. A formação integral com fortalecimento dos aspectos emocionais e sociais contribuem para melhorar o desempenho acadêmico.

Os autores destacam que a psicologia na educação está alinhada com os princípios das Psicologias Humanista (potencial humano, autor-realização, dignidade, crescimento pessoal) e Positiva (emoções positivas, virtudes, bem-estar). A abordagem conjunta valoriza a experiência subjetiva do estudante, promovendo um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento integral.

Por ser um trabalho de uma análise de certo lapso temporal, os autores refletem sobre como essas práticas têm evoluído ao longo de duas décadas, mantendo sua relevância apesar das mudanças sociais. Destacam a importância de integrar essas abordagens às políticas educacionais e à formação de professores para garantir sua continuidade efetiva.

Assim, numa perspectiva futura, a psicologia positiva deve continuar se adaptando às demandas contemporâneas da educação, os autores mantêm uma postura otimista quanto ao potencial da psicologia positiva

na educação. Eles defendem que suas estratégias podem contribuir significativamente para uma formação mais equilibrada, humana e eficaz.

CRÍTICAS E CRITICISMO DA PSICOLOGIA POSITIVA

Com uma análise questionadora o artigo “as críticas e criticismo da psicologia positiva” de Llewellyn E. van Zyl e demais autores – em 2024, traz principais críticas dirigidas à psicologia positiva, bem como os debates e questionamentos que essa abordagem enfrenta na comunidade científica e na prática.

O título reflexivo no uso das palavras “crítica” e “criticismo” já dão o tom do trabalho. A proposta do trabalho não é voltada a depreciar a Psicologia Positiva, o que seria uma crítica, mas de fazer uma análise da possibilidade, da origem, do valor, dos princípios e dos limites do conhecimento racional da Psicologia Positiva, desta forma conhecermos os seus limites, enquadrando no criticismo kantiano.

O trabalho contextualiza as vertentes da Psicologia Positiva e reconhece sua popularidade e crescimento, todavia não estariam livres de questionamentos de sua fundamentação teórica, metodológica e ética.

CONSTRUÇÃO DA SEMIÓTICA POSITIVA: A INTERSECCIONALIDADE DE MULHERES NEGRAS GORDAS

Enfim, termina-se a jornada sob a ótica da “Construção Semiótica Positiva: A Interseccionalidade de Mulheres Negras Gordas, da gordofobia, passando pela Avaliação da Gordura até o Elogio da Gordura” de Patrick Letouze e Dorkas Brandão Mendes – também em 2024.

Este artigo apresenta uma proposta teórico-metodológica inovadora para compreender e ressignificar as experiências de mulheres negras gordas, situadas em um campo de múltiplas opressões interseccionais. Partindo da constatação de que a gordofobia, quando articulada ao racismo e ao sexismo, produz efeitos de invisibilidade social e simbólica,

os autores formulam a noção de “Construção Semiótica Positiva”, inspirada na Psicologia Positiva e na Semiótica Positiva de Lomas (2019), como instrumento de promoção do bem-estar subjetivo e coletivo.

A investigação estrutura-se em três momentos conceituais: - a gordofobia, entendida como prática de estigmatização e exclusão; - a avaliação da gordura, proposta como categoria analítica para compreender as formas de julgamento social sobre os corpos, e; - o elogio à gordura, concebido não como glorificação, mas como reconhecimento positivo e legitimação da corporeidade negra e gorda. Esse percurso é metaforicamente construído a partir da canção *Et si tu n'existais pas*, utilizada como fio narrativo para pensar o deslocamento da inexistência simbólica à afirmação existencial.

Metodologicamente, o artigo mobiliza um Modelo Funcional de Sistema de Signos, inspirado no esquema triádico de Peirce (1998), que permite compreender como significados culturais podem ser reconstruídos para favorecer autoestima, amor-próprio e visibilidade social. Exemplos da cultura contemporânea, como a trajetória da artista Lizzo, são mobilizados para demonstrar como representações positivas funcionam como representantes semióticos capazes de alterar escalas de interpretação e redefinir normas culturais.

Os resultados indicam que a construção semiótica positiva opera simultaneamente em níveis individual e coletivo, configurando-se como um processo de resignificação que contrabalança os efeitos normativos da gordofobia e amplia o campo de reconhecimento social. Ao propor que sistemas de signos possam impactar não apenas a subjetividade, mas também os valores normativos e o Direito, os autores destacam a potência transformadora da semiótica aplicada ao campo da justiça social e da cidadania. Conclui-se que o modelo apresentado contribui para a valorização da diversidade corporal, oferecendo um referencial crítico e construtivo para enfrentar práticas discriminatórias, bem como para fomentar processos de empoderamento interseccional de mulheres negras gordas no contexto digital e sociocultural contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos artigos examinados permite constatar que a Psicologia Positiva, especialmente em sua vertente aplicada à Educação, configura-se como um campo em expansão, mas ainda atravessado por tensões epistemológicas e metodológicas. Os estudos apontam avanços significativos no delineamento de programas voltados ao fortalecimento das virtudes humanas, da resiliência e do bem-estar subjetivo em contextos escolares, sugerindo impactos relevantes sobre o engajamento acadêmico, a motivação intrínseca e o desenvolvimento socioemocional de alunos e professores.

Todavia, evidencia-se também a persistência de críticas substanciais que problematizam a consistência teórica e a validade empírica das proposições da Psicologia Positiva. Entre as objeções recorrentes, destacam-se a acusação de superficialidade conceitual, a fragilidade das metodologias de mensuração, a baixa replicabilidade de seus achados e a associação do paradigma a um viés ideológico de cunho neoliberal, descolado de contextos socioculturais específicos.

Nesse sentido, o movimento da Psicologia Positiva se insere em uma narrativa paradoxal: ao mesmo tempo em que se apresenta como inovação científica e pedagógica, revela limitações estruturais que comprometem sua plena consolidação como paradigma independente. A comparação com a Psicologia Humanista, longe de esvaziar sua relevância, evidencia a necessidade de maior diálogo interdisciplinar, de rigor metodológico e de aprofundamento conceitual para superar a percepção de que se trata de uma reformulação de ideias já consagradas.

Conclui-se, portanto, que o futuro da Psicologia Positiva — e, em particular, da **Psicologia Positiva aplicada à Educação** — dependerá de sua capacidade de responder de forma crítica às objeções levantadas, ampliar sua base empírica com metodologias robustas e integrar-se às políticas educacionais de maneira sustentável e contextualizada. Tal movimento poderá garantir não apenas sua legitimidade acadêmica, mas também

sua efetividade social como instrumento de promoção do bem-estar e do florescimento humano em escala coletiva. Neste sentido, a “Construção Semiótica Positiva” de Patrick Letouze e Dorkas Brandão Mendes (2024) pode ser tanto uma fundamentação teórica quanto uma “plataforma metodológica” para a Psicologia Positiva aplicada à Educação que mitiga as críticas apresentadas de modo a finalizar esta jornada, e ofertar o início de um novo caminho na educação.

REFERÊNCIAS

BOZKURT, Tülay. New horizons in education: Positive education and emerging leadership roles of counselors. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 140, p. 452-461, 2014.

DEROBERTIS, Eugene M.; BLAND, Andrew M. Humanistic and positive psychologies: The continuing narrative after two decades. **Journal of Humanistic Psychology**, p. 00221678211008353, 2021.

KRISTJÁNSSON, Kristján. Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles?. **Educational psychologist**, v. 47, n. 2, p. 86-105, 2012.

LETOUZE, Patrick; MENDES, Dorkas Brandão. Positive Semiotics Construction: The Intersectionality of Fat Black Women, from fatphobia, Through Fat Appraisal to fat praise. **International Journal for the Semiotics of Law-Revue internationale de Sémiotique juridique**, v. 37, n. 6, p. 1873-1898, 2024.

SCHIAVON, Cecilia Cesa et al. Positive education: Innovation in educational interventions based on positive psychology. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 36, p. e3632, 2020.

SELIGMAN, Martin EP et al. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. **Oxford review of education**, v. 35, n. 3, p. 293-311, 2009.

VAN ZYL, Llewellyn E. et al. The critiques and criticisms of positive psychology: A systematic review. **The Journal of Positive Psychology**, v. 19, n. 2, p. 206-235, 2024.

WHITE, Mathew A. Why won't it stick? Positive psychology and positive education. **Psychology of Well-being**, v. 6, n. 1, p. 2, 2016.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.012

PAULO FREIRE E C.S. LEWIS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E DE A ABOLIÇÃO DO HOMEM

Joserlândio da Costa Silva¹

RESUMO

A finalidade primária da educação, seja em ambientes formais ou informais, passa pela formação integral do ser humano. Tal formação, porém, não acontece em um vazio axiológico e, por conseguinte, toda prática educacional parte de pressupostos filosóficos e implica escolhas a partir de um conjunto de valores. Assim, investigar os fundamentos filosóficos de quem teoriza a educação é determinante para que se compreendam as escolhas que orientam as práticas. Nesse sentido, o presente trabalho pretende identificar aproximações e distanciamentos teóricos fundamentais nas reflexões propostas por Paulo Freire e C.S. Lewis sobre o papel da educação para a formação humana. Quanto à metodologia, trata-se de uma abordagem qualitativa, de cunho teórico e interpretativo, com base na análise bibliográfica das obras *Pedagogia do oprimido* e *A abolição do homem*. Quanto à estrutura, o artigo apresenta a trajetória intelectual de Paulo Freire, o percurso formativo de C.S. Lewis, a obra *Pedagogia do Oprimido*, a obra *A abolição do homem* e as principais semelhanças e divergências entre os autores. Quanto aos resultados, eles apontam algumas aproximações teóricas entre Freire e Lewis, como a preo-

1 Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Língua Portuguesa e graduado em Letras pela Universidade Regional do Cariri. Atualmente, cursa especialização em Pedagogia Cristã, ofertada pela Faculdade Batista do Cariri. E-mail: joserlandio.silva@ifce.edu.br

cupação com a humanização do educando e com um modelo educacional que sensibilize os sujeitos. No entanto, tais preocupações são desenvolvidas a partir de bases filosóficas, epistemológicas e teológicas distintas.

Palavras-chave: Educação, Paulo Freire, C. S. Lewis.

INTRODUÇÃO

Praticamente todas as discussões sobre educação compreendem que a sua finalidade primária é o desenvolvimento integral do ser humano. Nesse sentido, não há a possibilidade de uma educação neutra, pois toda prática educacional parte de pressupostos filosóficos e implica escolhas a partir de um conjunto de valores. A neutralidade, portanto, não é uma possibilidade para os agentes da educação, tanto para aqueles que a transformam em prática cotidiana quanto para aqueles que a teorizam. Vale ressaltar que as bases filosóficas da qual partem esses últimos determinarão as escolhas que orientarão as práticas dos primeiros.

Assim, investigar os fundamentos filosóficos de quem teoriza a educação é essencial. Partindo dessa compreensão, esse trabalho terá como foco dois pensadores de amplo alcance que discorreram sobre essa temática. A questão norteadora da qual estamos partindo é a seguinte: As reflexões propostas por Paulo Freire e C.S. Lewis sobre o papel da educação para a formação humana podem ser interpretadas como complementares ou opostas? Nesse sentido, o nosso objetivo é apontar possíveis convergências e divergências no pensamento de ambos os autores, que, embora amplamente estudados de maneira isolada, não costumam ser analisados comparativamente.

METODOLOGIA

Quanto aos aspectos metodológicos dessa pesquisa, trata-se de uma abordagem qualitativa, de cunho teórico e interpretativo, com base na análise bibliográfica das obras *Pedagogia do oprimido* e *A abolição do homem*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa parte, o artigo está dividido em cinco seções. Na primeira, apresentamos brevemente a trajetória educacional e política de Paulo Freire;

na segunda, pontuamos as principais informações sobre C.S. Lewis; na terceira, apresentamos um panorama da obra *Pedagogia do oprimido*; na quarta, percorremos o livro *A abolição do homem*. Na última seção, retomamos alguns pontos desse panorama a fim de traçarmos uma análise comparativa e demarcarmos possíveis convergências e divergências no pensamento dos autores. Passemos, então, à trajetória de Paulo Freire.

PAULO FREIRE: FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA INTELECTUAL

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 no Recife, capital do estado de Pernambuco. Aos 22 anos, ingressou na tradicional Faculdade de Direito do Recife. Ainda durante a graduação, iniciou sua carreira na docência, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa, prática profissional que decidiu seguir mesmo após formado para a advocacia.

Além de lecionar a disciplina de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, onde havia concluído seus estudos secundários, Paulo Freire foi nomeado, em 1947, como diretor do setor de Educação e Cultura do Sesi de Pernambuco. Em 1954, assumiu a superintendência regional da instituição, cargo no qual permaneceu até 1957. Três anos depois, em 1960, foi nomeado para o cargo de professor de Filosofia e de História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife.

Uma das experiências pelas quais o educador ficou mais conhecido aconteceu em 1963, no município de Angicos, localizado no Rio Grande do Norte e cidade natal do então governador do estado. Apostando na alfabetização e na conscientização política dos trabalhadores daquela região, Paulo Freire coordenou um projeto de alfabetização de adultos por meio dos chamados Círculos de Cultura. Conforme pontua Beisiegel (2010), o projeto de Freire não se tratava apenas de um método de alfabetização de adultos, mas já era o ensaio inicial do que viria a ser a sua pedagogia.

Após ampla campanha publicitária promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Paulo Freire começou a se tornar um professor conhecido no país, vindo a assumir cargos de maior notoriedade. Aceitando o convite do então Ministro da Educação, ele assumiu, em meados de 1963, a presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular. Em março de 1964, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, que foi interrompida naquele mesmo ano por ocasião da chegada dos militares ao poder.

Após ser preso pelos militares por cerca de 70 dias em Olinda, Pernambuco, Paulo Freire foi para o exílio. Passando brevemente pela Bolívia, chegou ao Chile em novembro de 1964, onde permaneceu até abril de 1969. Naquele país, trabalhou no Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária, foi professor na Universidade Católica de Santiago e atuou como consultor do escritório regional da Unesco. Foi também nesse período que escreveu o livro *Pedagogia do oprimido*, considerado pelos estudiosos a sua obra mais importante, escrita durante o tempo de exílio no Chile, publicada inicialmente em inglês, no ano de 1970, sendo editada no Brasil somente quatro anos mais tarde.

Data daquela mesma época o contato de Paulo Freire com a Teologia da Libertação, que estava em ascensão na América Latina e se apresentava como alternativa à teologia tradicional. Dentre outros princípios basilares dessa nova teologia, Coelho e Malafatti (2021) destacam os seguintes: a utilização do marxismo como fundamento das reflexões teológicas; a releitura da Bíblia e da tradição cristã, utilizando categorias analíticas marxistas como chaves interpretativas; a crítica ao capitalismo; a valorização da vida em comunidade e a ênfase na vocação cristã de transformar o mundo a partir de uma utopia de libertação. Com uma forte herança católica, as estreitas relações de Paulo

Freire com esse novo movimento teológico não podem ser desconsideradas se quisermos compreender melhor à sua pedagogia.

Com seu pensamento começando a ganhar projeção internacional, ele foi convidado, em 1969, para ser professor visitante na Universidade

de Harvard, nos Estados Unidos, onde lecionou até fevereiro de 1970. De lá, seguiu para Genebra, na Suíça, onde foi consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas. Naquela mesma década, também teve passagens por vários países do continente africano, especialmente entre 1975 e 1979, contribuindo com projetos de alfabetização e de educação popular.

Com o início do processo de abertura democrática no Brasil, Paulo Freire retorna em junho de 1980, após 16 anos exilado. De volta ao seu país, ele lecionou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade Estadual de Campinas. Filiou-se ao recém-fundado Partido dos Trabalhadores (PT) e exerceu o cargo de Secretário Municipal de Educação na gestão de Luiza Erundina na prefeitura de São Paulo, eleita pelo PT para gerir a cidade entre os anos de 1989 e 1992. Falecido em maio de 1997, Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira em 2012, por meio da Lei 12.612, pela então Presidente da República Dilma Rousseff (PT).

Considerando, portanto, parte da trajetória do educador brasileiro, é válido ressaltar que sua biografia é marcada pela experiência do exílio em uma época em que o mundo era palco do embate ideológico entre o capitalismo dos Estados Unidos e o socialismo da União Soviética, em meio às disputas geopolíticas da Guerra Fria. Naquele período, parte dos países latino-americanos vivia sob regimes militares autoritários, e a população desses países enfrentava graves condições de pobreza e de exclusão social. Assim, esse contexto exerceu influência significativa nas reflexões sobre o papel da educação elaboradas por Paulo Freire.

É pertinente, agora, percorrermos brevemente sobre a trajetória de C.S. Lewis, porque, embora oriundo de um contexto histórico diferente do de Freire, as suas reflexões sobre o papel da educação também foram influenciadas pelo momento histórico e pelas experiências vivenciadas por ele. Assim, a próxima seção expõe parte da trajetória de Lewis, proporcionando a base necessária para o confronto e para a análise comparativa das concepções educacionais desses dois pensadores.

C.S. LEWIS: FORMAÇÃO, FÉ E DOCÊNCIA

Clive Staples Lewis, a quem comumente se referem de maneira abreviada, chamando-o de C. S. Lewis, foi um escritor, apologeta cristão, crítico literário e professor das Universidades de Oxford e Cambridge no século passado. Nasceu em 29 de novembro de 1898, na Irlanda, período em que todo aquele país ainda era uma colônia britânica. Criado em berço protestante, Lewis foi, desde cedo, influenciado pela literatura, pois seu pai era um leitor assíduo de obras literárias. Em 1908, com dez anos de idade e órfão de mãe, ele foi enviado pelo pai para estudar na Inglaterra.

Sob o sentimento de ter sido submetido a um exílio, Lewis não negaria, posteriormente, a sua aversão pelas escolas inglesas que frequentou. Conforme pontua o biógrafo McGrath (2013, p. 47), “sua aversão pelas escolas inglesas possivelmente reflete sua repulsa cultural mais profunda pela Inglaterra em si nessa época.” O jovem estudante buscava como espaço de refúgio as bibliotecas, onde fazia amizades com alguns de seus professores e ia, pouco a pouco, sendo conduzido aos estudos das Letras Clássicas, aprofundando seus conhecimentos de grego, latim e literatura.

Data dessa mesma época o afastamento do autor de qualquer resquício da fé cristã, pois ele passou a compartilhar da mesma visão de alguns de seus professores, que interpretavam quaisquer ideias religiosas como meras ilusões. Esse ateísmo consolidou-se ainda mais quando Lewis passou a ser tutorado por William Thompson Kirkpatrick (1848-1921). Percebendo que o filho não se adaptava bem às escolas britânicas, o pai de C.S. Lewis resolveu contratar seu antigo tutor e antigo tutor de seu primeiro filho para acompanhar agora o seu filho mais novo, que, naquele momento, setembro de 1914, já estava com 15 anos.

Tendo abandonado a fé cristã, Kirkpatrick tornou-se um racionalista cético, influenciado por uma abordagem lógica e filosófica do mundo. Durante o período em que esteve sob sua orientação intelectual, Lewis foi muito influenciado pelo racionalismo e pelo ceticismo, o que contribuiu para seu afastamento do cristianismo na juventude. Ao mesmo tempo

em que se aprofundava no ateísmo, ele também dominava cada vez mais o latim, o grego e estudava novos idiomas, como o alemão e o italiano. Com Kirkpatrick, o jovem aprendiz também desenvolvia a sua capacidade argumentativa.

Respondendo à sua vocação literária, o autor de *As Crônicas de Nárnia* embarca para Oxford em 1916 a fim de fazer o exame seletivo para estudar Literatura, tendo sido selecionado para o *University College*, uma das faculdades daquela instituição. Iniciados os estudos universitários em Oxford no ano seguinte, eles foram interrompidos porque o jovem de ambições literárias e acadêmicas, juntando-se a praticamente todos os seus colegas da faculdade, teve que ir guerrear contra as tropas alemãs na França, uma vez que, três anos antes, em 1914, a Grã-Bretanha havia entrado na Primeira Guerra Mundial, declarando guerra contra a Alemanha.

Em abril de 1918, Lewis foi ferido em combate e teve que retornar para um hospital na Inglaterra. Em 13 de janeiro do ano seguinte, já finda a Primeira Guerra Mundial, ele retomou seus estudos de Línguas e Literaturas Clássicas na universidade de Oxford. Segundo McGrath (2013), ao retornar da guerra e retomar os estudos, o agora ex-soldado fez da literatura um meio de se manter protegido da destruição existencial sofrida por outros ex-combatentes. Os anos que se seguiram na vida do autor foram dominados pela busca de sentido, tanto para o seu mundo interior quanto para o mundo exterior.

Em 1921, a carreira acadêmica de Lewis já se mostrava promissora e já se moldava a percepção de que ele era um dos alunos que mais se destacava na universidade. No ano seguinte, ele foi indicado pelo então diretor do *University College*, Reginald Macan (1848-1941), para uma bolsa de docência e pesquisa na *Cornell University*, em Nova Iorque, pelo período de um ano. Entretanto, teve como uma das justificativas para recusar o convite o fato de que a remuneração a ser recebida não seria suficiente para cobrir os custos totais da viagem. Em 13 de outubro daquele mesmo ano, já graduado, ele iniciou uma especialização em Língua e Literatura Inglesa.

Nos anos seguintes, Lewis continuou progredindo em sua carreira acadêmica. Em 1924, tornou-se professor substituto de Filosofia no *University College*. Em agosto de 1925, foi admitido como professor de Literatura Inglesa em outra importante faculdade de Oxford, o *Magdalen College*, cargo que ocupou durante 29 anos, até dezembro de 1954, quando se transferiu para a Universidade de Cambridge a fim de assumir a Cátedra de Literatura Medieval e Renascentista, permanecendo como docente nessa universidade até o ano de sua morte, em 1963. Em 1955, foi eleito membro da Academia Britânica, a principal instituição do Reino Unido dedicada às ciências humanas e sociais.

Embora na década de 1920, o tom de seus escritos fosse ateísta, isso começa a mudar a partir da década seguinte, quando o autor retornou à fé cristã, tornando-se membro da Igreja Anglicana. Na década de 1930, portanto, Lewis começou a se projetar como um importante apologeta cristão nas diferentes esferas intelectuais da época. A sua conversão ao cristianismo, além de influenciada pelo seu amigo J.R.R. Tolkien, também escritor e professor de Oxford, se deu na esteira da conversão de outros autores ingleses, como Evelyn Waugh (1903-1966), G. K. Chesterton (1874-1936), Graham Greene (1904-1991) e T. S. Eliot (1888-1965).

Após compreendermos o percurso de experiências e de influências que moldaram o pensamento de C.S. Lewis, passaremos, na seção seguinte, à apresentação mais detalhada das ideias de Paulo Freire através da análise da sua obra mais emblemática, *Pedagogia do oprimido*. Essa apresentação nos permitirá compreender os fundamentos de sua pedagogia a fim de estabelecermos a comparação com as reflexões do autor britânico.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE ENGAJAMENTO POLÍTICO

Freire (2013) aponta para uma necessidade de base antropológica que justifica a elaboração de uma pedagogia do oprimido. O autor

sustenta que, embora a realidade da opressão desumanize tanto os opressores quanto os oprimidos, a natureza dessa desumanização é oposta. Os oprimidos são desumanizados porque os opressores roubam a sua humanidade, sendo agentes de situações de injustiça e de exploração. Ao mesmo tempo, porém, ainda que não se deem conta disso, eles se tornam menos humanos quando exploram e desumanizam outros sujeitos. No entender de Freire (2013), ao se tornar agente de uma ordem social injusta, o opressor distorce a sua vocação natural para ser humano e, portanto, desumaniza a si mesmo.

Quem, então, pode restaurar essa humanidade perdida? Apenas os oprimidos, pois os opressores, devido à própria natureza injusta do poder que os sustenta, não têm a disposição nem as ferramentas necessárias para destravar o processo de desumanização. Pelo contrário, tudo que eles fizerem apenas perpetuará esse processo. No entender de Freire (2013, p.36), “só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.” Assim, é necessário que os oprimidos se conscientizem cada vez mais da sua realidade de opressão para que possam lutar pela liberdade e, uma vez alcançando-a, restaurar a humanidade perdida em si e nos próprios opressores.

Chegamos, aqui, ao objetivo principal da pedagogia de Paulo Freire. Se apenas os oprimidos têm o poder de restaurar a humanidade perdida e se, para isso, eles precisam se conscientizar cada vez mais da sua própria opressão, a pedagogia terá como finalidade última conscientizar o oprimido da sua própria opressão e fazer dessa conscientização o combustível de uma luta política, o meio pelo qual a libertação será possível e a humanização perdida será restaurada.

Assim, a defesa de uma pedagogia que engaje o estudante em uma luta política que vise à restauração da humanização dos sujeitos é o princípio fundamental que guia todo o pensamento freiriano. Em *Política e educação* (2018), obra publicada pela primeira vez em 1993, portanto vinte e três anos depois da *Pedagogia do oprimido*, o autor reafirma esse mesmo compromisso restaurador de uma humanização perdida, que

somente se realiza através da educação, entendida como um ato essencialmente político.

No entender de Freire (2018), como a natureza humana se constitui dentro da história, e nunca fora dela, o processo de restauração da humanização perdida também é essencialmente histórico e somente se torna realizável a partir de uma epistemologia igualmente histórica e comprometida com os oprimidos. Em outras palavras, o conhecimento e os próprios modos de conhecer são gestados dentro da história e estão sendo utilizados pelos opressores para o cumprimento de suas finalidades. Cabe aos educadores o papel de transformar a busca pelo conhecimento em um processo em cuja base esteja a procura pela libertação da opressão. Para isso, o primeiro passo será o de desvendar essa realidade aos educandos.

Há, no entanto, um grande obstáculo nesse primeiro passo, que, nas palavras do autor (2013), ganha corpo se o oprimido se torna um hospedeiro do opressor. Isso acontece quando aquele sonha em alcançar o mesmo lugar dos opressores e desfrutar dos mesmos padrões que ele. Para Freire (2013, p. 58, destaques no original), “isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de ‘classe média’, cujo anseio é serem iguais ao ‘homem ilustre’ da chamada classe ‘superior’”.

Ao invés de desejar o mesmo estilo de vida dos opressores, os oprimidos devem lutar pela destruição das estruturas sociais injustas. Caso contrário, estarão apenas fortalecendo os velhos pilares dessa sociedade. Nesse contexto, uma pedagogia essencialmente libertadora somente será possível se o oprimido, a partir de um processo de conscientização, se desapegar dessa engrenagem social dominadora e expulsar de si o opressor que nele habita.

Praticar esse desapego não será tarefa fácil ao oprimido, uma vez que o seu conhecimento de si mesmo como um sujeito historicamente vítima de uma estrutura social opressora está prejudicado pela sua imersão nessa estrutura. Daí, portanto, deriva a necessidade de romper o condicionamento que o faz enxergar a si mesmo com as lentes do opressor ao

mesmo tempo em que se identifica com ele. Somente após essa substituição das lentes com as quais enxerga a si mesmo, é que o oprimido irá adquirir consciência de si enquanto um ser individual e como parte de uma coletividade, instalando-se assim a consciência de classe, instrumento fundamental da luta política pela liberdade.

Fundamentado na filosofia marxista, segundo a qual existe um condicionamento dos homens pela realidade e, simultaneamente, um condicionamento da realidade pela atuação humana, Freire (2013) resalta que a contradição do oprimido em se identificar com os mesmos anseios do opressor não será superada meramente com o reconhecimento de que ela existe. É preciso que ele dê um passo adiante e se engaje na luta por libertar-se. Para que esse engajamento se torne possível, faz-se necessário que os oprimidos adquiram consciência crítica de sua opressão a fim de que, em seguida, atuem sobre a realidade opressora e a transformem.

Percebemos, portanto, que Paulo Freire defende que transformação da realidade requer, primeiramente, transformação da consciência. Assim, a prática educativa deve assumir-se, sobretudo, como uma prática política que, em nome da superação da contradição opressores-oprimidos, terá como finalidade principal o despertar de consciências politicamente orientadas nos educandos. No entender do autor (2018, p.33), “a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes.”

Para que a educação escolar se assuma como uma prática política, é necessário superar a concepção de educação que Freire (2013) chama de *educação bancária*, compreendida como um instrumento de opressão. Esse termo descreve o modelo tradicional de ensino, no qual, segundo Freire (2013, p. 72) “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.” Como, nesse modelo, o aluno recebe os conteúdos prontos transmitidos pelo professor, Freire (2013) entende que tal proposta é inerentemente autoritária e desumanizante, primeiramente porque ela verticaliza a relação entre

professor e aluno e, além disso, porque ela desestimula a crítica e a transformação social. Esse modelo nada mais é, portanto, do que um reflexo e, simultaneamente, um pilar da sociedade opressora.

Como alternativa à *educação bancária*, Freire (2013, p.83) propõe um modelo educacional cujo ponto norteador seja “a problematização dos homens em suas relações com o mundo”, por compreender que tanto os homens quanto a realidade que os circunda são inacabados e constroem-se histórica e mutuamente. A esse modelo, ele dá o nome de *educação problematizadora* ou *educação libertadora*. Nessa proposta, rompendo-se qualquer verticalização entre professor e aluno, o conhecimento seria algo construído conjuntamente a partir da realidade concreta do estudante, objetivando sempre a sua conscientização política. Somente assim a educação tornar-se-ia efetivamente uma prática de liberdade e um instrumento de transformação social.

Notamos, pois, que, ao lidar com a busca pelo conhecimento, a finalidade última da educação, na proposta defendida por Paulo Freire (2013), é a conscientização política dos educandos, garantindo o que o autor chama de *futuridade revolucionária*. Nesse sentido, todos os elementos da prática educativa, incluindo a seleção dos conteúdos a serem ministrados, devem estar a serviço desse objetivo.

Coerente com a defesa de que a educação não pode se dar em um vazio político, em nome de uma neutralidade inexistente, Paulo Freire não esconde a sua opção política nas obras que escreveu. Pelo contrário, assumindo-se como um pensador de esquerda, ele argumenta que as condições de opressão a serem desveladas pelos educadores aos seus educandos, por meio da seleção dos conteúdos e de uma metodologia libertadora, são gestadas e sustentadas pelo capitalismo. Por isso, para que se faça o desvelamento do mundo opressor ao modo sustentado pela pedagogia freiriana, é necessário que o educador seja alinhado ao pensamento marxista e interprete a realidade ao seu redor pelas lentes do anticapitalismo.

Nesse sentido, o método pedagógico proposto por Freire (2013) é o da ação-reflexão, duas práticas que, conforme defendido por ele, conjugadas no ato de ensinar, cumprirão seu propósito conscientizador e transformador. Primeiramente, o papel do professor seria propor continuamente uma reflexão sobre a relação homem-mundo em constante interação e atuação conjunta de um sobre o outro, sempre em busca de uma compreensão profunda de como são estabelecidas e sustentadas as relações de opressão que moldam a situação existencial de seus alunos. Porém, essa reflexão não pode ter fim em si mesma, sob o risco de se transformar em puro verbalismo. Ela precisa dar um passo adiante e se transformar em ação, uma resposta prática à situação de opressão, assumindo um compromisso com a transformação do mundo, o que, por sua vez, não pode acontecer de modo independente da reflexão, sob o risco de se transformar em puro ativismo.

Após essa exposição dos principais fundamentos da pedagogia freiriana, compreendida a partir de sua principal obra, passaremos, na seção seguinte, à exposição dos principais pontos da abordagem educacional de C.S. Lewis. Para isso, partiremos de sua obra *A abolição do homem*, livro publicado em 1944 e no qual o autor, a partir da análise de um livro didático da época, cujo título e cujos autores não são identificados, critica o estado da educação britânica daquele momento.

A ABOLIÇÃO DO HOMEM: A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE BUSCA DA VERDADE

C.S. Lewis (2017) defende uma proposta de educação em que a verdade não seja simplesmente o resultado de uma construção histórica, muito menos criada a partir de subjetivismos. Segundo ele, desprezar o conceito de verdade impacta profundamente áreas vitais para o bom funcionamento da sociedade, como a ética e a política.

O autor sustenta que, quando a negação da verdade como algo objetivo passa a nortear um sistema educacional, o fim pretendido é a substituição de

um conjunto de valores por outro. Na prática do ensino escolar, essa negação, que é uma posição inerentemente filosófica, quase sempre não se mostra claramente como tal, mas se dilui em disciplinas como Gramática, História, Sociologia ou Geografia. Assim, sob o pretexto de se ensinar qualquer uma dessas matérias, o que se faz é propagar uma filosofia que, inconscientemente, vai convertendo a visão de mundo dos estudantes e incutindo neles um horizonte valorativo em que a realidade deixa de ser interpretada a partir de um código de valores objetivos válidos universalmente.

Lewis (2017), porém, defende que a realidade ao nosso redor não é simplesmente uma receptora neutra das nossas reações emocionais, de modo que, diante de uma mesma situação, seja possível dois sujeitos terem emoções opostas e ambos estarem corretos. Ele sustenta que, em face de certas circunstâncias, algumas emoções são naturalmente mais adequadas do que outras. Assim, a realidade e as coisas que pertencem a ela possuem um valor inerente, e os homens se tornam mais humanos à medida que atribuem às coisas e às situações o valor que elas naturalmente possuem.

Sob essa perspectiva, a tarefa do educador seria a de sensibilizar os estudantes, treinando-os para serem capazes de desenvolver os sentimentos corretos inerentes à cada situação vivenciada no dia a dia. Lewis (2017) sustenta sua filosofia na de outros pensadores clássicos que o precederam, como Platão, Aristóteles e Santo Agostinho.

Assim, influenciado pelo pensamento desses filósofos, Lewis sustenta que a tarefa do professor é treinar seu aluno em afeições ordenadas e sentimentos justos. Em outras palavras, trata-se de despertar no estudante a capacidade de distinguir com clareza o feio do belo nas obras malfeitas do ser humano ou em deformações da natureza, de modo a torná-lo alguém gentil, treinado para odiar o que for naturalmente odiável e amar o que for naturalmente amável.

Lewis também usa como base para esse pensamento as semelhanças entre as religiões das grandes civilizações mundiais, como a dos indianos, chineses ou judeus.

Apesar das diferenças entre as religiões desses povos, o autor (2017, p. 19) aponta que há, em todas elas, “a doutrina do valor objetivo, a convicção de que certas atitudes são realmente verdadeiras, e outras realmente falsas em relação ao que é o universo e o que somos.” A esse corpo de verdades e de valores objetivos universalmente válidos, que se situam fora da história e a partir dos quais a própria história deveria ser conduzida, Lewis chama de *Tao*, termo que toma emprestado da filosofia chinesa.

Sob a perspectiva do *Tao*, as nossas impressões sobre as coisas e sobre a realidade ao nosso redor deixam de ser meros juízos de valor amparados em nossa subjetividade e passam a ter um valor objetivo. Com isso, Lewis (2017) defende que é somente a partir da realidade do *Tao* que pode haver uma aproximação entre o mundo dos fatos e o mundo dos sentimentos, uma vez que, fora desse corpo de verdades e de valores objetivos, os sentimentos perdem qualquer traço de justiça ou injustiça, e a realidade, conseqüentemente, fica desamparada de qualquer traço de valor.

Portanto, a finalidade da educação ganha contornos completamente diferentes dependendo de onde os agentes educacionais se colocam, se dentro ou fora do *Tao*. Para aqueles que estão fora desse escopo de verdades objetivas, ou seja, que propõe o desenvolvimento de virtudes à parte de qualquer apelo a valores objetivos, resta, se coerentes com a sua filosofia, assumir a dificuldade em estabelecer as bases de uma educação centrada em valores como o respeito e a justiça, ou ainda assumir que esses valores são apenas névoas que se interpõem entre os sujeitos e a realidade, mudando conforme as épocas. Se é assim, resta-nos à indagação acerca de qual é, então, o terreno sólido no qual podemos pisar a fim de cumprir o propósito mais nobre da educação, que o de aprimorar as virtudes nos seres humanos. Fora do *Tao*, esse propósito é perseguido em um terreno bastante escorregadio.

Nesse sentido, Lewis (2017) aponta àquela que talvez seja uma das maiores incoerências de quem pensa o objetivo da educação fora do *Tao*. Trata-se de atribuir a ela a finalidade de ser o meio de se alcançar um tipo de sociedade mais justa. Ainda que, inicialmente, se pense nesse novo

modelo de sociedade fora de qualquer categorização do que seja intrinsecamente justo ou bom, traçar como objetivo educacional a construção de uma sociedade melhor já significa, inevitavelmente, estabelecer julgamentos em que se define que um modelo de convivência no qual se cultivam determinadas virtudes é, objetivamente, melhor que outros em que essas virtudes não são estimuladas. Estabelece-se, então, a incoerência em negar a existência de valores objetivos, todavia buscar um tipo de sociedade em que, objetivamente, determinados padrões de comportamentos sejam estimulados em detrimento de outros.

Lewis (2017) indica que aqueles que negam a existência do *Tao* podem valer-se de dois fundamentos para sustentar que a finalidade da educação seja a construção de uma sociedade mais virtuosa. Pragmaticamente, podem alegar que isso é útil para o bom funcionamento do corpo social e para garantir a sua continuidade. Também podem argumentar que a preservação da sociedade e, conseqüentemente, da própria humanidade, é dada por instinto. Quanto ao primeiro fundamento, pelo qual se argumenta que o bem deve ser feito porque isso é essencial para que a sociedade seja preservada, o autor indica que esse raciocínio somente se sustenta porque está fundamentado na obrigação moral de se preservar a sociedade. Ele parte, portanto, do reconhecimento de um imperativo ético previamente estabelecido, e não consegue explicá-lo.

Quanto ao outro fundamento, o do instinto, argumenta-se que a preservação da sociedade é um impulso espontâneo, amplamente sentido por seus próprios membros. Lewis (2017), porém, questiona se essa é, de fato, uma alegação verdadeira, uma vez que se demanda tanto esforço para perseguir uma finalidade que deveria ser espontaneamente alcançada. Se a preservação da sociedade é instintiva, por que precisamos traçar esse objetivo para a educação e gastar tanta energia para que ele seja alcançado? Lewis (2017) argumenta também que, ainda que se admita que o instinto de preservação seja de fato determinante, ter um impulso espontâneo não leva o homem a obedecê-lo inevitavelmente. Pelo contrário, é preciso julgar, dentre todos os instintos humanos, quais devem

ser obedecidos e quais devem ser negados. Com isso, à semelhança do primeiro fundamento, esse outro admite a existência de um imperativo ético previamente estabelecido e que permanece sem explicação.

Assim, qualquer tentativa de justificar um modelo de educação que vise à construção de uma sociedade melhor acaba, inevitavelmente, apontando para a realidade de um código de valores objetivos, dentre os quais não podemos simplesmente escolher a quais iremos aderir e quais iremos desprezar. A adesão fragmentada a esse código de valores, em que alguns são legitimados e outros são desprezados, pode se dar também mediante uma ressignificação de um determinado valor a partir de uma base relativista, subvertendo o seu significado tradicionalmente aceito. Tanto a escolha seletiva quanto a subversão de alguns desses imperativos éticos tradicionalmente reconhecidos são decisões arriscadas, pois podem estar a serviço de propósitos ideológicos ilegítimos.

Resta, portanto, apenas uma opção coerente ao sistema de educação que, desconsiderando os princípios do *Tao*, tem como finalidade última a transformação do homem: decidir o que este deve se tornar, tendo como base apenas uma determinação da vontade. Não é preciso discorrer sobre o quanto isso pode ser perigoso. Basta ressaltar que um seleto grupo de pessoas terá o controle do sistema que molda todas as outras segundo um padrão acuradamente planejado. Nessas circunstâncias, como ressaltado por Lewis (2017, p. 47, destaque no original), “qualquer que seja o *Tao* existente, ele será o produto da educação, não o seu ponto de partida.”

A análise das duas obras, tomadas como síntese da abordagem dos dois autores no tocante ao papel da educação escolar, já nos permite agora avançar para uma abordagem comparativa entre eles. Apesar de suas origens culturais, contextos históricos e perspectivas filosóficas distintas, ambos desenvolveram reflexões profundas sobre o papel da educação na formação do ser humano. A seguir, serão examinadas as principais semelhanças e divergências entre suas concepções.

PAULO FREIRE E C.S. LEWIS: APROXIMAÇÕES E DIVERGÊNCIAS FUNDAMENTAIS

Tanto Freire (2013) quanto Lewis (2017) sustentam um modelo de educação pautado pela busca por uma sociedade melhor a partir da transformação do indivíduo. A diferença fundamental entre ambos reside no horizonte valorativo de cada um à luz do qual essa busca será operada. Freire (2013) fundamenta-se na filosofia marxista. Lewis (2017) fundamenta-se na tradição filosófica ocidental e no pensamento cristão.

Assim, ainda que tratem de temas nominalmente semelhantes, como a *humanização/desumanização*, a base filosófica usada para desenvolvê-los é radicalmente diferente. No autor brasileiro, a ideia da desumanização foi elaborada a partir de categorias de pensamento formuladas à luz de seu alinhamento ao anticapitalismo. *Desumanizar* e *desumanizar-se*, em Freire (2013, 2018), são fatos que ocorrem, sobretudo, porque a sociedade é regida pelo modelo econômico capitalista. Termos como *opressão*, *oprimidos* e *opressores* são categorias centrais do pensamento marxista, para o qual o capitalismo é o grande inimigo a ser combatido.

Portanto, a causa primária da desumanização é bastante distinta nos dois autores. Embora não reduza sua crítica exclusivamente ao sistema econômico capitalista, Freire (2013) compreende o capitalismo como o principal gerador da desumanização. Para o autor, a reprodução das desigualdades sociais, a exploração do homem pelo homem e a naturalização da opressão estão profundamente ligados ao funcionamento da sociedade regida por esse modelo econômico.

Para o autor britânico, por sua vez, a desumanização é causada pela negação de um padrão de valores morais objetivos que fundamentam a justiça e a dignidade humana. Esse padrão, que transcende a própria história, é pré-existente aos indivíduos, não sendo criado por eles nem determinado pelas circunstâncias espaço-temporais da sociedade. Assim, os problemas cuja causa Freire (2013) atribui ao modelo econômico capitalista são interpretados por Lewis (2017) como sintomas de um problema

mais profundo: a negação do *Tao*, que também pode ser chamado de *Lei Natural* ou *Moralidade Tradicional*. A negação de uma ordem moral objetiva é pensada, então, como o início da *abolição do homem*, uma vez que ela inviabiliza o julgamento de qualquer forma de exercício de poder como ilegítima.

Se as causas da desumanização são radicalmente opostas em ambos os autores, os meios para freá-la também o são. Freire (2013, 2018) entende que a luta política é a ferramenta mais eficaz para restaurar a humanidade perdida tanto nos oprimidos quanto nos opressores. Para isso, os oprimidos precisam ser conscientizados da sua própria realidade da opressão e libertar-se de desejarem os mesmos anseios dos opressores, para que possam, finalmente, destruir os pilares da sociedade opressora, ou seja, a sociedade capitalista.

Lewis (2017), por compreender que a desumanização é um problema de moralidade, sustenta que a reversão desse problema somente se efetivará pela mesma via. Assim, embora o autor não defenda a desconexão do ser humano com o mundo em que está situado, é preciso transcender essa condição e reaver em nós determinados valores e virtudes que, amparados por sua existência em uma ordem moral universal capaz de transcender as culturas e as crenças individuais, podem fazer andar um mundo moralmente atrofiado.

Nesse ponto, notamos mais uma aparente semelhança entre C. S. Lewis (2017) e Paulo Freire (2013, 2018), pois ambos defendem uma educação que desperte nos sujeitos a sensibilidade. Porém, a finalidade desse despertar é completamente diferente nos dois autores. Em Freire (2013, 2018), trata-se de uma sensibilização que busca um engajamento político baseado em uma compreensão da verdade como algo historicamente construído. Em Lewis (2017), trata-se de uma sensibilização que tem como alvo a contemplação da verdade absoluta, pensada, portanto, independentemente dos rumos que a história possa tomar.

Freire (2013, 2018), embora defenda uma educação que treine os estudantes para sentimentos justos, reinterpreta a virtude da justiça e

outras virtudes, como o amor, para que elas se amoldem ao seu projeto de engajamento político marxista. Trechos como o seguinte, em que ele fala dessa luta, atestam essa afirmação:

Na verdade, porém, por paradoxal que possa parecer, na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor. Consciente ou inconscientemente, o ato de rebelião dos oprimidos, que é sempre tão ou quase tão violento quanto a violência que os cria, este ato dos oprimidos, sim, pode inaugurar o amor. (FREIRE, 2013, p.51).

Trechos como esse exemplificam a afirmação de que, em Freire (2013), as virtudes são definidas não com base em um modelo objetivo de valor universal e absoluto, conforme defende Lewis (2017). Elas se acomodam a um projeto político, e quem mais se alinhar a ele mais será visto como alguém virtuoso. Assim, as virtudes são relativizadas, e os juízos de valor são atribuídos mediante um condicionamento ideológico.

Essa distinção fundamental quanto às bases pelas quais se atribuem juízos de valor a alguém aponta para outra divergência entre os dois autores. Trata-se da finalidade da educação. Em Freire (2013), a educação é uma atividade essencialmente política, que deve estar comprometida com a libertação dos oprimidos. Portanto, quanto mais engajada com esse propósito, mais virtuosa ela será e mais virtuosos serão os que a fazem. Para que essa finalidade seja cumprida, os sujeitos precisam experimentar um processo de conscientização crítica, para a qual devem convergir todas as práticas educativas.

Para Lewis (2017), o objetivo a ser cumprido pela educação não é essencialmente político, e sim moral. A educação deve ter como alvo treinar as afeições dos sujeitos para que eles desenvolvam vontades e sentimentos moralmente ordenados. Nesse sentido, as práticas educativas devem convergir para que os indivíduos eduquem seus afetos de modo a conformá-los com a razão e com a verdade moral objetiva e, com isso, aprendam a amar o que for verdadeiramente amável e desprezar o que for essencialmente desprezível. A educação, portanto, deve ser moralmente formativa.

Assim, uma crítica de Lewis (2017) à educação moderna é a de que ela nega a existência de valores objetivos, destruindo, portanto, as bases da moralidade e, ainda assim, espera atitudes éticas dos indivíduos. Nas palavras do autor (2017, p. 24),

tal é a situação tragicômica em que nos encontramos — nós continuamos a clamar por aquelas qualidades precisas que admitimos serem impossíveis. [...] Em uma espécie de ingenuidade macabra, removemos o órgão e demandamos sua função. Criamos os homens sem peito e esperamos deles a virtude e a iniciativa. Zombamos da honra e ficamos chocados ao encontrar traidores em nosso meio. Nós os castramos e exigimos dos castrados que sejam frutíferos.

A metáfora usada por Lewis (2017), a do homem castrado do qual se exige que seja fértil, aponta para o paradoxo de se defender um modelo de educação que promova determinadas virtudes ao mesmo tempo que rejeita os seus fundamentos. Como promover uma sociedade mais justa, por exemplo, se não admitimos um padrão objetivo de justiça? Para o autor, um sistema educacional que se assenta nessa contradição impossibilita o progresso da sociedade, pois destrói as bases pelas quais se pode formar indivíduos com fundamentos morais sólidos. Ao mesmo tempo, porém, se esse sistema continua a exigir dos sujeitos ações virtuosas, alegando que elas são necessárias para a harmonia social, Lewis (2017) o define como, simultaneamente, trágico e cômico.

Chegamos, com isso, a outra diferença fundamental entre Lewis (2017) e Freire (2013). Trata-se de uma diferença epistemológica, pois o primeiro autor compreende o conhecimento como reflexo de uma realidade objetiva transcendente à própria história e cuja finalidade de ser transmitido é tornar os homens mais humanos. Ao contrastar dois modelos educacionais diferentes, aos quais se refere como velha e nova educação, Lewis (2017, p. 22, destaque no original) afirma o seguinte:

Enquanto a velha se empenhava numa iniciação, a nova meramente “condiciona”. A velha lidava com os seus alunos como pássaros adultos lidam com os filhotes quando lhes ensinam a voar; a nova lida com eles mais como um domesticador de

aves que lida com jovens pássaros — fazendo-lhes isso ou aquilo com um propósito que as próprias aves desconhecem. Em uma palavra, a antiga era uma espécie de difusão — homens transmitindo humanidade para outros homens; a nova não passa de propaganda.

Os dois modelos de educação, conforme compreendem de modos distintos o conhecimento, também implicam em papéis diferentes do professor. Na velha educação, Lewis (2017) defende que o docente era uma espécie de mentor, cuja função era iniciar o estudante em uma ordem de conhecimentos pré-existentes. Nesse sentido, ele é um guia, que ajuda o aluno a desenvolver sua humanidade a partir da conformação às verdades do *Tao*. Já na nova educação, segundo a crítica de Lewis, o professor é um propagandista, pois, ao invés de conduzir o aluno a reconhecer verdades que existem objetivamente, molda a sua mente e adentra o seu comportamento a partir de determinados princípios meramente ideológicos, muitas vezes desconhecidos pelos próprios estudantes.

Para Freire (2013), por sua vez, o conhecimento não é passível de transmissão, pois ele não é um dado objetivo. O ato de conhecer é uma construção coletiva, historicamente situada, em que educador e educandos devem se perceber como (re)fazedores do tipo de conhecimento que molda a realidade. Assim, se a realidade existe como reflexo de um conhecimento através do qual ela é interpretada, é função dos sujeitos educacionais, professores e alunos, remodelar esse conhecimento através de reflexão e ação permanentes a fim de que a contradição entre opressores e oprimidos seja superada.

Freire (2013), portanto, propõe uma ruptura epistemológica com o paradigma da velha educação. No modelo freiriano, é fundamental que se rompa com qualquer esquema de verticalização na relação entre professores e estudantes, pois, no entender do autor (2013, p. 85), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” A educação, portanto, deixa de ser uma ferramenta de busca por um conhecimento, como se este pudesse existir alheio aos indivíduos, e se

transforma em um mecanismo de *construção* coletiva, que pretende refletir e agir sobre o mundo que a mediatiza.

Feito esse percurso comparativo entre os dois autores, julgamos dispor de elementos suficientes para passarmos às considerações finais e respondermos à questão norteadora desse trabalho, alcançando, com isso, o objetivo proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dadas as informações e as análises apresentadas no corpo desse artigo, esperamos ser possível perceber que os fundamentos filosóficos, epistemológicos e teológicos de ambos os autores partem de direcionamentos contrários. Freire utiliza o marxismo como uma de suas bases filosóficas. Lewis usa como referencial filosófico pensadores da antiguidade, a exemplo de Platão e Aristóteles.

Outrossim, epistemológica e teologicamente, ambos têm bases radicalmente diferentes. O educador brasileiro defende uma epistemologia da práxis, em que o conhecimento seja construído a partir da reflexão e da ação sobre a realidade. O educador britânico, por sua vez, rejeita esse relativismo epistemológico, pois defende que o conhecimento implica reconhecimento de verdades transcendentais à cultura. Quanto à teologia de cada autor, um foi influenciado pela Teologia da Libertação; o outro, pela teologia cristã tradicional, firmando-se em teólogos como Agostinho de Hipona.

Devido a essas diferenças fundamentais, ambos os autores também atribuem funções opostas à educação e ao educador. Para Paulo Freire, a educação é um ato político, por meio do qual se desperta a consciência crítica e se liberta o oprimido. O papel do educador é ser, então, um agente político de transformação social. Para C.S. Lewis, no entanto, a educação deve ser uma ferramenta de conformação do caráter dos educandos ao padrão moral objetivo, através do qual se cultiva o caráter elevado dos indivíduos. Assim, o papel do professor é ser um condutor da formação

ética mediante o reconhecimento e a transmissão de valores morais universais. Somente assim os sistemas políticos poderiam assentar-se em uma base moral sólida e se constituírem como legítimas ferramentas de transformação social.

Podemos concluir, então, que as perspectivas de ambos os autores sobre a temática educacional apresentam pontos inconciliáveis, pois há um distanciamento filosófico, epistemológico e teológico entre eles. Diante dessa análise comparativa, evidencia-se uma oportunidade de diálogo entre esses autores, iniciada neste trabalho, mas que carece de aprofundamento em investigações futuras. Quais as implicações políticas e espirituais de suas concepções para os desafios contemporâneos da educação? Como suas ideias podem ser aplicadas a contextos educativos específicos, como a educação básica, o ensino superior ou a formação de professores? São questões que permanecem em aberto e que podem ser respondidas em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

COELHO, Allan da Silva; MALAFATTI, Fernanda. Paulo Freire e o cristianismo da libertação: contribuição do conceito de visão social de mundo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-16, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Edição Kindle.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. Edição Kindle.

LEWIS, Clive Staples. **A abolição do homem**. Tradução de Gabriele Greggersen. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017. Edição Kindle.

McGRATH, Alister. **A vida de C. S. Lewis**: do ateísmo às terras de Nárnia. Tradução de Almiro Pisetta. São Paulo: Mundo Cristão, 2013. Edição Kindle.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.013

CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO: EIXOS NORTEADORES PARA UMA PEDAGOGIA DO POSSÍVEL

Sarah Rodrigues Damiani¹Stela Maris Sanmartin²

RESUMO

Este resumo tem como foco e discussão o fenômeno da criatividade na educação. O presente trabalho nasce das investigações do Grupo de Extensão e Pesquisa em Criatividade, Educação e Arte (GEPCEAr/UFES), coordenado pela pr^a. Dr^a Stela Maris Sanmartin. O texto apresenta a estrutura sociocultural da criatividade, organizada por Vlad Glăveanu (2013), em diálogo com os espaços e tempos da escola. Esta aproximação desencadeia uma nova abordagem conceitual, reconhecendo cinco eixos principais para uma nova percepção da criatividade. Os atores da educação são assumidos como “relacionados”, as ações são tidas como “rotas”, os artefatos se transformam em “raízes”, as audiências fundamentam-se nas “relações” e as possibilidades são traduzidas como “roteiros”. Os eixos organizados são apoiados no espectador emancipado (Rancière, 2014) e na poética das relações (Glissant, 2021). As ideias traçadas neste estudo foram fruto de uma ideia sonhada, ressonâncias do desejo de investigar uma educação pautada em pedagogias circulares, sensíveis, relacionadas e possíveis. Espera-se que lógicas estruturais sejam invertidas, reconhecendo o desejo dos relacionados como ponto precursor de

1 Doutoranda do Curso de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, sarahrodriguesdamiani@gmail.com

2 Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, stelasanmartin@yahoo.com.br

aprendizagens, permitindo que os sujeitos envolvidos nesse processo, tenham suas singularidades respeitadas, sem perder de vista as relações interpessoais e dos contextos aos quais estão inseridos.

Palavras-chave: Educação Criativa, Vlad Glăveanu, Poética das relações, Dimensões da criatividade, Os 5 R's.

PRIMEIROS SINAIS

Se somos pessoas do nosso próprio tempo (Hanson, 2024), qual tem sido a natureza dos nossos processos criativos em tempo presente? qual criatividade estamos defendendo em nossas ações cotidianas? quais têm sido os nossos espaços de criação? No decorrer da história humana, a criatividade era vista como primordial para o desenvolvimento do sujeito, mas seu interesse se destinava à corrida espacial e às guerras (Barbosa, 2023). O professor Michael Hanson (2024) no artigo “atualização: a ideologia da criatividade” defende que, por muito tempo, houve uma “ideologia da criatividade” sustentada no capitalismo, na aceleração do mundo e nas urgências do mercado. O autor destaca: “[...] precisamos de soluções criativas, mas nossa própria ideologia de criatividade é parte do problema” (Hanson, 2024, p. 31). Michael Hanson (2024) nos faz lembrar que a Criatividade tem valor, ideologia e diferentes visões de mundo. Após o famoso discurso do psicólogo Joy Paul Guilford, em 1950, teóricos do mundo inteiro se apropriaram dos estudos sobre o fenômeno da criatividade para encaminhareм suas pesquisas, projetos e experimentos. O livro Teorias da Criatividade (2023) apresenta seis importantes estruturas da Criatividade, destacando como seus conceitos, interesses e ideais foram sistematizados por seus respectivos idealizadores.

Cada autor promove um tipo de interesse, reforçando a ideia de Hanson (2024) sobre as diferentes visões de mundo. Paul Torrance (1915-2003) buscou estudar a criatividade para identificar as pessoas criativas (Wechsler; Nakano, 2023), enquanto os autores Stenbernberg e Lubart (1992; 1995) buscaram compreender o mercado das ideias criativas (Filho, 2023). Teresa Amabile (1983, 1989) investigou o papel da motivação nos processos criativos (Fleith; Rezende; Alencar, 2023). Mihaly Csikszentmihalyi (1934-2021) destinou seus estudos à compreensão do “meio” e do “domínio” nos processos de criação. Vlad Petre Glăveanu (2010; 2013; 2020) direcionou seus trabalhos para a elaboração de uma psicologia cultural da criatividade, aprofundando-se em teorias socioculturais (Neves-Pereira, 2023).

No que se refere ao pesquisador Vlad Glăveanu (2010), é importante destacar que o autor analisa os estudos sobre criatividade diferenciando o fenômeno em três paradigmas conceituais: “paradigma He”, “paradigma I” e “paradigma We”. Dentre eles, nos interessa discorrer sobre o paradigma I e We. Segundo Glăveanu (2010), o paradigma I foi intensificado em virtude do cenário político nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial.

Em 1950, durante sua presidência na Associação Americana de Psicologia (APA), o psicólogo Joy Paul Guilford proferiu um discurso, no qual ele convida a comunidade psicológica a priorizar a investigação científica sobre a natureza dos indivíduos criativos. A professora e artista plástica Manon Salles (2010) evidencia uma questão para a compreensão do discurso de Guilford: “Como diretor de pesquisa psicológica para a Força Aérea americana durante a Segunda Guerra Mundial, ele precisava reconhecer, de alguma maneira, indivíduos para atuarem em postos estratégicos de acordo com a personalidade, a inteligência e a criatividade” (Salles, 2010, p. 86).

O trabalho pioneiro de J. P. Guilford no campo da criatividade culminou no desenvolvimento de um programa de pesquisa sistemático, visando mensurar habilidades do pensamento criativo. Nesta investigação, o pensamento humano foi o objeto central dos estudos da criatividade, desencadeando em testes para identificar qualidades do pensamento criativo, tais como: flexibilidade, fluência e originalidade.

Todd Lubart (2024) no 4º Congresso Internacional de Criatividade e Inovação, no dia 14 de Novembro às 11h, ministrou uma conferência com a temática “Criatividade, uma habilidade do século XXI: sua natureza, medição e desenvolvimento”. Lubart (2024) finaliza a conferência lançando ao público a seguinte questão: “por quê testar”? O autor defende que a mensuração da criatividade pode nos ajudar a testar a eficiência de um programa educacional ou identificar um aluno em alto potencial. Além de Lubart (2024), teóricos como Eliana Farias (2012), Santos e Fleith

(2015) e Wechsler e Nakano (2023) validam os testes de criatividade como um instrumento de medição de habilidades criativas.

No tocante das investigações, o Paradigma WE emerge como uma crítica direta ao modelo predominante do Paradigma I, que tende a centralizar o estudo da criatividade no indivíduo (Amabile, 1995; Csikszentmihalyi, 1999). Essa nova vertente teórica e metodológica, conforme articulada por Glăveanu (2010), prioriza o contexto social nas ações criativas. Dentre os elementos considerados pelo paradigma WE, destaca-se a motivação. Amabile; Julianna Pillemer (2012) compreendem que a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca ao sujeito criador: “O componente externo, o ambiente social pode influenciar cada um dos componentes intraindividuais” (Amabile; Pillemer, 2012, p. 10).

No texto “Perspectiva sobre a psicologia social da criatividade”, as autoras defendem que a motivação intrínseca precisa prevalecer, considerando os desejos e necessidades dos sujeitos.

A motivação intrínseca surge de valor percebido pelo indivíduo de se envolver na tarefa em si. (por exemplo, considerá-la interessante, agradável, satisfatória ou positivamente desafiadora), enquanto a motivação extrínseca vem de fontes externas (por exemplo, a promessa de recompensas ou elogias, ou a ameaça de não cumprimento de um prazo ou de receber uma avaliação negativa (Amabile; Pillemer, 2012, p. 7).

Para além da motivação, a professora Andreia Valqueresma (2024) sugere que a criatividade precisa se conectar também à empatia, o que nos leva a pensar sobre a implicação social da ação criativa, sob a perspectiva do outro: “Ao integrar a empatia, a tomada de perspectiva social e a colaboração na educação criativa, podemos ajudar a cultivar uma criatividade que não é apenas inovadora, mas também profundamente comprometida com a justiça social e o bem comum” (Valqueresma, 2024, p. 72).

Na mesma direção, Glăveanu (2020) defende que para além do sujeito e do ambiente social, o processo de criação é atravessado pelos sentidos atribuídos pela pessoa criadora: “A implicação prática é que, para estudar

a criatividade como ação, é preciso entender muito mais sobre a pessoa e o contexto, incluindo sobre as motivações e pretensões dos indivíduos criativos, os significados que eles dão às suas próprias produções [...]” (Glaiveanu, 2020, p. 342).

Posto que a motivação intrínseca está atrelada diretamente à pessoa criativa, entendemos que o ambiente externo do sujeito também pode contribuir ou desfavorecer os desejos internos dos sujeitos. “Embora possa ser considerada, em parte, inata, a motivação intrínseca pode ser cultivada, em larga escala, pelo ambiente social” (Alencar; Fleith, 2003, p. 5). O professor Saturnino De La Torre (2008) fomenta essa discussão apontando que o ambiente social pode bloquear ou estimular os processos criativos.

No que tange as discussões entre os campos criatividade e educação, defendemos o “paradigma We” nos processos educativos. Segue para apreciação uma analogia criada por Rubem Alves (2011) no livro “Palavras para desatar nós” sobre as lâmpadas e as inteligências.

Os psicólogos inventaram testes para atribuir números às inteligências. A esses números deram o nome de QI, coeficiente de inteligência. Segundo as mensurações dos psicólogos, há QIs de 100, de 150, de 200... Ah! Uma pessoa com QI 200 deve ser maravilhosa! Porque, como todo mundo sabe, a inteligência é coisa muito boa. Todo pai quer ter filho inteligente. Mas as lâmpadas não são objetos de contemplação. Não se fica olhando para elas. Olhamos para aquilo que elas iluminam. Uma lâmpada de 150 watts pode iluminar o rosto contorcido de um homem numa câmara de torturas. E uma lâmpada de 60 watts pode iluminar uma mãe dando de mamar ao filhinho. As lâmpadas valem pelas cenas que iluminam. As inteligências valem pelas cenas que iluminam. Há inteligências de QI 200 que só iluminam esgotos e cemitérios. E como ficam bem iluminados os esgotos e os cemitérios! E há inteligências modestas, como se fossem nada mais que a chama de uma vela, que iluminam o rosto de crianças e jardins. A inteligência, pobrezinha, não tem o poder para decidir o que iluminar. Ela é mandada. Só lhe compete obedecer. As ordens vêm de outro lugar. Do coração. Se o coração tem gostos suínos, a inteligência iluminará chiqueiros, porcos e lavagem. Se o coração gosta de crianças e jardins, a inteligência iluminará crianças e jardins. Por isso é mais importante educar o coração que fazer musculação na inteligência. Eu prefiro as inteligências que iluminam a vida, por modestas que sejam (Alves, 2011, p. 23).

A crítica de Rubem Alves à inteligência como uma “lâmpada” puramente instrumental encontra uma expansão teórica na noção de criatividade distribuída, central para o Paradigma WE (Glăveanu, 2010), a qual argumenta que o processo criativo nunca é um evento isolado, mas sim um fenômeno que emerge da interação entre os atores, as ações, as audiências, as affordances e os artefatos. Enquanto o modelo I (Eu), foca em traços individuais e aptidões isoladas (como o QI), o Paradigma WE defende que a criatividade é um fenômeno distribuído, situado e construído socialmente.

A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO

Robinson (2001) destaca: “uma das principais razões pelas quais tantas pessoas pensam que não são criativas é a educação” (Robinson, 2001, p. 49). Em outra obra mais recente, o autor sustenta esta inquietação com o livro *Escolas Criativas* (2018): “Vivemos em dois mundos: nosso mundo interior e aquele à nossa volta. O currículo impulsionado por padrões está repleto do mundo externo. Ele pouco faz para ajudar os jovens a desvendar seu mundo interior” (Robinson; Aronica, 2018, p. 125-126).

De La Torre (2005) defende a criatividade no projeto curricular. Para o autor, assumir esse modelo de ensino é se deparar com duas vias curriculares: “a clínica, com base nos objetivos, e a espiral, com base nas necessidades e interesses” (De La Torre, 2005, p. 144).

O currículo da educação precisa se voltar para os interesses dos educandos. O autor defende a escolha por um currículo aberto, pensado no desenvolvimento dos conteúdos, mas também, na realização pessoal dos indivíduos. “A importância de se desenvolver atitudes e habilidades criativas desde a educação infantil até a universidade vem urgida pela necessidade de obter uma melhoria social continuada” (De La Torre, 2005, p. 146). Ensinar criatividade é, portanto, assumir que o objetivo da educação está focado nos interesses dos alunos.

Em consonância com as ideias apresentadas, as professoras e pesquisadoras Carvalho; Silva; Delboni (2023) problematizam que as normativas curriculares precisam ser conectadas a uma “dimensão do sensível”. Guiadas pelos estudos do filósofo Jacques Rancière (2009) em “A partilha do sensível”, as autoras identificam que esta dimensão conecta “[...] os campos da cognição, da ética, da política e da estética, na medida em que constituem uma totalidade: a cognição inventiva; a estética da sensibilidade, da inventividade e da diferença [...]” (Carvalho; Silva; Delboni, 2023, p. 1).

Para discutir sobre as faculdades do conhecimento humano, Ostrower (1999) discorre acerca do “consciente” e “sensível”, abordando-as como habilidades precisas no processo criativo do ser humano, a autora destaca: “Como processos intuitivos, os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível. Mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade” (Ostrower, 1999, p. 12). Mais adiante, a autora complementa: “[...] a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (Ostrower, 1999, p. 12).

O autor Rodrigo Fonseca e Rodrigues (2007) traz uma imagem interessante para pensar o conhecimento sensível: “O criador deve se tornar, antes de tudo, um verdadeiro imaginador de sensações [...]” (Rodrigues, 2007, p. 163). O que seria um indivíduo capaz de imaginar suas sensações? “O processo criativo seria assim como um autêntico laboratório produtor de sensações, o que permitiria ao poeta modular as intensidades do sentir: intensificar os fluxos de sensação por meio de um pensamento experimental e imaginativo” (Rodrigues, 2007, p. 163).

No texto “A poética como pensamento da sensação”, Rodrigues (2007), professor, instrumentista e doutor em comunicação, discute a sensação artística em detrimento da sensação ordinária, àquela presente na vida comum: “Mas, da mera sensação, passar à sensação artística, ela

tem de ser intelectualizada, ela tem de ser transformada, pela virtude do pensamento” (Rodrigues, 2007, p. 163).

Ao pensar-imaginar-criar uma sensação, o artista poderá lhe dar um valor artístico. A criação da arte deve, portanto, produzir um tipo diferente de sensações, uma sensação distinta daquelas ordinárias, ‘naturais’. Seria preciso, primeiramente, separar a sensação criada das sensações espontaneamente sentidas. (Rodrigues, 2007, p. 163).

Em paralelo com as ideias do autor, lançamos a seguinte inquietação: qual é o problema com a vida ordinária? por que as sensações desta vida precisam ser “intelectualizadas”? Entendemos que antes do pensamento contaminar as nossas sensações, é preciso que elas sejam sentidas e percebidas. Acreditamos que um dos problemas que circundam a educação é que, por vezes, as escolas têm destinado o maior tempo para os estudos acerca do pensamento, e de como desenvolver e testar aquilo que se pensa.

O que pretendemos, por outro lado, é pensar assim como Merleau-Ponty (2012) em uma educação que sente e percebe antes de pensar: “Que uma criança perceba antes de pensar, que comece a colocar seus sonhos nas coisas, seus pensamentos nos outros, formando com eles um bloco de vida comum, onde as perspectivas de cada um ainda não se distinguem” (Merleau-Ponty, 2012, p. 20).

Na mesma direção, Saturnino de La Torre e Maria Cândida Moraes (2018) em “Sentipensar: estratégias para um aprendizado criativo”, corroboram com as ideias de Merleau-Ponty (2012). Para De La Torre e Moraes (2018) o pensamento e o sentimento devem trabalhar juntos. “[...] é a fusão de duas formas de perceber a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, fazendo com que a ação de sentir e pensar convirjam em um único ato de conhecimento” (De La Torre; Moraes, 2018, p. 2)

Interessa-nos, portanto, uma criatividade que permita aos sujeitos respeitarem suas singularidades sem perder de vista as relações interpessoais e dos contextos aos quais estão inseridos. Uma abordagem pedagógica que não desconsidera os sentimentos e a intuição tão importantes para

a criação em arte. Como sentir e perceber antes de pensar nos processos de criação?

Destaco nesta discussão, uma expressão criada pelo artista, professor e dramaturgo Ilo Krugli, citada por Andrea Cavinato em seus estudos com o teatro Ventoforte: “O ser humano é um fazedor de metáforas” (Cavinato, 2022). Esta expressão nos convida a pensar sobre uma habilidade inerente ao homem: o pensamento por imagem ou a imaginação. “A metáfora traz o sentido simbólico e a aprendizagem da leitura simbólica nos leva à compreensão das muitas e possíveis camadas de significados como recurso para a interpretação das obras de arte e da vida em uma leitura de mundo tão necessária” (Cavinato, 2022, p. 203).

Em síntese, os processos de criação extrapolam a esfera cognitiva individual e se revelam como um processo intrinsecamente ligado ao contexto social e cultural no qual o indivíduo está inserido. A motivação emerge como um elemento central nesse processo criativo, tanto a motivação interna quanto a externa, impulsionando o indivíduo em suas ações no mundo. Dessa forma, os fazeres em sala de aula podem ser traçados a fim de envolver os alunos em experiências significativas que estimulem seus desejos, vontades e necessidades. Como?

DOS 5 A'S AOS 5 R'S

De forma paralela aos paradigmas da criatividade (I, He, We) organizados conceitualmente por Glăveanu (2010), o autor propõe também uma atualização da estrutura dos 4 P's (Rhodes, 1961), publicada na revista “The Pi Delta Kappan”. Na busca de uma definição para o termo “criatividade”, Mel Rhodes (1961) percebe que a maioria das pesquisas destinavam-se à quatro campos conceituais: as pessoas criativas, os processos criativos, os produtos e a imprensa, traduzida do inglês como “press”. Nesta direção, percebendo que o agrupamento realizado por Mel Rhodes centralizava uma “[...] visão individualista, estática e, muitas vezes, desconexa da criatividade” (Glăveanu, 2013, p. 69), Glăveanu (2013) rees-

creve esta linguagem, incorporando novas nomenclaturas: atores, ações, artefatos, audiências e affordances. Esta organização “baseia-se na literatura atual da psicologia sociocultural e ecológica, bem como teorias da mente distribuída, e busca alcançar uma perspectiva mais abrangente e unitária sobre a criatividade” (Glăveanu, 2013, p. 69).

Reconhecendo a educação como um campo de poéticas das relações (Glissant, 2021) e do espectador emancipado (Rancière, 2014), o presente tópico busca ressignificar a estrutura dos 5 A’s (Glăveanu, 2010) na educação. Desse modo, os atores são assumidos como os “relacionados”, as ações como “rotas”, os artefatos são tidos como as “raízes”, as “audiências” são percebidas como “relações” e as affordances como os “roteiros”.

Por que relacionados e não atores? Na obra “O espectador emancipado”, Rancière (2014) elabora uma crítica política ao teatro, defendendo a não existência de espectadores passivos. O autor sugere a reinvenção do teatro no qual os assentos sejam preenchidos por “participantes ativos em vez de serem voyeurs passivos” (Rancière, 2014, p. 9).

O que a cena teatral lhes oferece é o espetáculo de um páthos, a manifestação de uma doença, a doença do desejo e do sofrimento, ou seja, da divisão de si resultante da ignorância. O efeito próprio do teatro é transmitir essa doença por meio de outra: a doença do olhar subjugado por sombras (Rancière, 2014, p. 9).

O termo “sombra” usado pelo autor sugere uma visualidade formada por ilusão e passividade, como se a realidade não pudesse ser vista pelos espectadores, mas sim moldada pelos atores. Édouard Glissant (2021), em uma discussão próxima sobre cultura e política, nos lembra: “Não existem elementos primeiros na Relação. Qualquer elemento primeiro evocaria a sombra do ser” (Glissant, 2021, p. 190). Sendo assim, a proposta de substituir “atores” por “relacionados” na educação é uma maneira de desarticular o modelo hierárquico e passivo existente em muitas escolas. Ao assumir “relacionados”, a educação se alinha à filosofia da Relação de Glissant, onde não há elementos primeiros nem agentes soberanos, mas sim um campo de interconexões. É válido lembrar, também, que

Rancière (2014) não tem o interesse de substituir os espectadores em atores, mas sim reconhecer os saberes em ação, pois “[...] Todo espectador é já ator de sua história; todo ator, todo homem de ação, espectador da mesma história” (Rancière, 2014, p. 21).

Por que rotas e não ações? Gilles Deleuze e Claire Parnet (1998) descrevem a vida como linhas atravessadas. “A primeira espécie de linha que nos compõe é segmentária, de segmentaridade dura (ou, antes, já há muitas linhas dessa espécie);” (Deleuze & Parnet, 1998, p. 101). Os autores conceituam essas linhas como “linhas molares”. São as linhas que nos moldam, “família”, “igreja”, “profissão”, “trabalho”. “Em suma, todas as espécies de segmentos bem determinados, em todas as espécies de direções, que nos recortam em todos os sentidos, pacotes de linhas segmentadas” (Deleuze & Parnet, 1998, p. 101).

Além das linhas duras de nossas vidas, nos deparamos também com as linhas móveis, flexíveis, linhas que nos permitem abrir brechas, encontrar saídas, adaptando-nos às durezas que as linhas molares nos impõem. À estas linhas, os autores estabelecem o termo “moleculares”. Há por último uma “linha estranha”: linha de fuga. Esta linha não pode ser percebida em todas as pessoas. São linhas abstratas, difíceis de serem planejadas e executadas, entretanto, são necessárias para romper as imposições que surgem de cima para baixo.

Durante algum tempo na educação, temos percebido que as ações planejadas não são suficientes. Quando o ano letivo se inicia, os planos de ações são elaborados, entretanto, as ações imaginadas não dão conta do currículo vivo da escola, há sempre a necessidade de traçar rotas, pequenas fendas no plano estabelecido. Ana Paula Holzmeister, Sandra Silva e Viviane Cardoso (2024), amparadas pelas ideias de Deleuze e Guattari (1996), problematizam um “currículo nômade”, sugerindo: “O nômade com sua máquina de guerra opõe-se ao déspota com a sua máquina administrativa e, assim, cria linhas de fuga e processos de desterritorialização e de reterritorialização” (Holzmeister; Silva; Cardoso, 2024, p. 3).

Edith Derdyk (2024) disserta sobre a linha-nômade de forma poética e singular: “Ao invés de sedimentar o chão, estabelecer alicerces fixos, domesticar a terra, a linha-nômade nos lembra da aventura originária de nossa condição ancestral: a de nos deslocarmos para sobreviver física, mental filosófica e espiritualmente” (Derdyk, 2024, p. 170). Parafraseando a autora e artista, assumir uma currículo nômade é, portanto, uma forma de nos deslocarmos para a sobrevivência. O ato de sobreviver não deve ser interpretado como ação de angústia, mas sim como uma atitude de resistência, sobrevivemos porque temos o desejo de continuar existindo, nos fazendo presentes, nos perpetuando sobre os modos de aprender, criar e relacionar com o mundo e com nós mesmos.

Por que raízes e não artefatos? Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, organizado por Cunha (2012), a palavra raiz possui a seguinte etimologia: “porção do eixo das plantas superiores que cresce para baixo, em geral dentro do solo, e cuja função fundamental é fixar o organismo vegetal e retirar do substrato os nutrientes e a água necessários à vida da planta” (Cunha, 2012, p. 545).

A raiz é quem nutre a planta, nesse sentido, brincando com o conceito de analogia inusual (Díez; Rey, 2011), podemos pontuar que os processos desenvolvidos na educação possuem a função de criar raízes, para que os saberes possam ser nutridos, garantindo aquilo que é fundamental para a vida humana, os valores, memórias, desejos e as relações criadas no ambiente.

Glăveanu (2013) defende que o artefato pode ter natureza conceitual ou ideal, “[...] não existem apenas por causa de sua presença física, mas principalmente porque carregam significado e são objeto de atividades de construção de significado que exigem interações interpessoais” (Glăveanu, 2013, p. 74). Assumir o termo “raiz” no lugar de “artefato” é, portanto, assumir uma educação que se volta para a nutrição do sujeito, em vez da criação futura de ideias ou produtos.

Enquanto os “artefatos” de Glăveanu (2013) ainda carregam o risco de serem percebidos como objeto ou produto, as “raízes” sugerem uma

lógica invertida: sua estrutura se organiza de forma interna e orgânica, relacionando-se com o solo e com os ambientes externos. Assim, substituindo os termos, uma educação criativa pode ser vista como àquela responsável pela nutrição do sujeito, estimulando que o indivíduo criativo cresça de forma autônoma, capaz de absorver ativamente os saberes fixados no solo, e simultaneamente, florescer e se deslocar pelas rotas da vida.

Por que relações e não audiências? Assumir o termo “audiência” coloca no imaginário do leitor, uma divisão entre aqueles que criam e aqueles que observam. Glăveanu (2013) elege “audiência” no lugar da “imprensa” porque acredita que o conceito lida melhor com os elementos sociais que atravessam a criação. Além disso, o autor aponta: “As audiências são numerosas para cada criador, variando de potenciais colaboradores e familiares a oponentes e colegas e, finalmente, em alguns casos, ao público em geral que, em última instância, receberá, adotará ou rejeitará a criação” (Glăveanu, 2013, p. 74).

Assumimos, entretanto, o termo “relações” porque assim, a ênfase é colocada na ação mútua e recíproca dos processos criativos realizados em sala de aula. As relações não dizem apenas sobre a interferência do outro no processo criativo, mas sim, a recepção do indivíduo perante as influências externas. Tal modo de concepção possibilita o estudo das características do sujeito criativo intrínseco às forças externas, isto é, as relações.

A preferência pelo termo “relações” justifica-se também pela sua consolidação e ressonância conceitual no campo da educação, sendo amplamente referenciado por diversos pesquisadores e teóricos da área. Paulo Freire (2015) em “Educação como prática da liberdade”, argumenta:

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado (extremamente rápido, pois não são necessários mais de trinta dias para alfabetizar um adulto segundo a experiência brasileira) só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre

os educandos e entre estes e o coordenador (Freire, 2015, p. 10-11).

John Dewey (2023) na obra “Experiência e educação” disserta sobre alguns critérios da experiência nos processos de aprendizagem. Em seu texto, o autor discorre sobre as relações familiares, sociais, humanas e atuais, reconhecendo a interconexão entre o indivíduo e o meio externo nas diferentes camadas de aprendizagem. Édouard Glissant (2021) defende que a relação é ao mesmo tempo o agente realizador e a forma manifestante. A poética da relação “[...] supõe, inaugura, reúne, espalha, continua e transforma o pensamento desses elementos, dessas formas, desse movimento” (Glissant, 2021, p. 112).

Centrar as relações nos processos de criação da aprendizagem é não apenas assumir um jogo de encontros e trocas, mas também, atuar a partir de uma dinâmica que transforma e dissipa o próprio pensamento, fornecendo uma base conceitual para justificar a escolha do termo “relações” como fundamental para a compreensão dos fazeres criativos e educacionais.

Por que roteiros e não affordances? O termo “affordance” é traduzido como as possibilidades de um trabalho criativo. Segundo Glăveanu (2013), “a teoria das affordances oferece uma lente teórica frutífera para compreender a relação entre um sujeito e os objetos que o cercam no ambiente material” (Glăveanu, 2013, p. 76). No entanto, entendemos que na educação, as possibilidades precisam ser colocadas no papel. É preciso prever as possibilidades, organizá-las e transformá-las em ações concretas.

O conceito de “affordances” discutido na psicologia ecológica, foca nas propriedades do ambiente e dos artefatos que oferecem ou convidam a certas ações. Enquanto as “affordances” podem ser lidas como “o que pode ser feito”, o “roteiro” descreve “como” e “quando” as possibilidades podem ser exploradas e efetivadas.

O roteiro aqui assumido não deve ser engessado, é importante considerar as rotas que atravessam o processo de criação e as relações encontradas no percurso. Para tanto, é necessário que os agentes de uma

educação criativa sejam flexíveis, assegurando que a complexidade das relações humanas não sejam diminuídas pela rigidez processual. Voltando ao jogo com as analogias inusuais de Diéz e Rey (2011), podemos assumir o reitor como uma bússola que orienta o processo, mas que permite a exploração de novos caminhos que surgem no percurso.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente estudo buscou reformular a estrutura sociocultural da criatividade proposta por Glăveanu (2013) para o contexto educacional, estabelecendo os 5 R's (Relacionados, Rotas, Raízes, Relações e Roteiros) como eixos norteadores para uma Pedagogia do Possível. A substituição de termos enfatizou a transição de um modelo individualista e passivo para um paradigma We (Nós) da criatividade, que prioriza o contexto social e distribuído. A mudança conceitual dos "Relacionados" e das "Relações" foi apoiada na filosofia da Relação de Glissant (2021) e na ideia do espectador emancipado (Rancière, 2014), desarticulando a hierarquia entre criador e observador e focando nas ações mútuas e recíprocas de ambos.

As raízes retiram o enfoque das produções criativas em produtos ou objetos, enfatizando a nutrição interna e orgânica do sujeito, valorizando a criação de valores, memórias e desejos como o fundamento para o desenvolvimento e envolvimento autônomo do indivíduo criativo. A pedagogia proposta reconhece a necessidade de intencionalidade sem abrir mão da flexibilidade do processo. As rotas foram inspiradas nas linhas móveis e linhas de fuga de Deleuze e Parnet, reconhecendo que as ações planejadas não são suficientes e que o currículo vivo exige a capacidade de traçar novos caminhos, adaptando-se às durezas impostas pelo contexto.

Embora o estudo reconheça as "affordances" como o potencial oferecido pelo ambiente, o roteiro é assumido como o instrumento que traduz essa possibilidade em um plano de ação concreto, descrevendo como e quando a exploração pode ser efetivada. Contudo, o roteiro deve

ser flexível, atuando como uma bússola que orienta, mas que permite a exploração de novas rotas, assegurando que a complexidade das relações não seja diminuída pela rigidez processual.

Em última análise, a estrutura dos 5 R's convida os "relacionados" da educação a uma postura de sentipensar, onde o desejo dos relacionados é o ponto precursor de aprendizagens. Espera-se que esta abordagem não apenas valorize as singularidades dos sujeitos, mas também estimule uma criatividade profundamente comprometida com as relações interpessoais desenvolvidas dentro das escolas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.M.L.; FLEITH, D.S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: teoria e pesquisa*, [s. l.], v. 19, p. 1-8, 2003. DOI 10.1590/S0102-37722003000100002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/Bw5kHpyCYwFPsfxM7n5FMp/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

ALVES, R. **Palavras para desatar nós**. São Paulo: Papirus, 2011.

Amabile, T.M. **Creatividade em contexto**: Atualização da psicologia social da criatividade. Boulder, CO: Westview Press, 1995.

AMABILE, T.; PILLEMER, J. Perspectives on the Social Psychology of **Creativity**. *Journal of Creative Behavior*, v. 46, n. 1, p. 3-15, 2012.

BARBOSA, A. M. **Criatividade coletiva**: arte e educação no século XXI. São Paulo: Editora Blucher, 2023.

CARVALHO, J; SILVA, S.K.D; DELBONI, T.M.Z.G.F. A DIMENSÃO DO SENSÍVEL NAS NORMATIVAS CURRICULARES LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. *Currículo sem fronteiras*, [s. l.], v. 23, p. 1-20, 2023. DOI 10.35786/1645-1384.v23.1146. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

CAVINATO, A. Contribuição da proposta pedagógica de Ilo Krugli, diretor do grupo ventoforte, para a contemporaneidade: o ventoforte faz de você um herói. **Revista dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Artes**, Uber-

lândia, v. 18, n. 2, p. 189-207, 2022. Disponível em: < <https://doi.org/10.14393/OUV-v18n2a2022-66191>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Implications of a systems perspective for the study of creativity. in: STENBERG, Robert. **Handbook of creativity**, New York, NY: Cambridge University Press, 1999.

CUNHA, A. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

DE LA TORRE, S. **Dialogando com a criatividade**. São Paulo: Loyola, 2005.

DE LA TORRE, Saturnino; MORAES, Maria Cândida. **SENTIPENSAR**: Estratégias para un aprendizaje creativo. 2º. ed. [S. l.]: Wak, 2018.

DE LA TORRE, S. Professor e alunos criativos. In: TORRE, S. de la. **Criatividade aplicada**: recursos para uma formação criativa. Tradução WIT Languages. São Paulo: Madras, 2008.

DELEUZE, G, PARNET, C. **Diálogos**, São Paulo, ed. Escuta, 1998.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 3. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DERDYK, E. **O corpo da linha**: notações sobre desenho. Belo Horizonte: Relicário, 2024.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2023.

DÍEZ, D.; REY, E. **Analogía inusual**. Santiago de Compostela: Ed. Creación Integral, 2011.

FARIAS, E. **Elaboração de instrumento para identificação de alunos intelectualmente dotados por professores**: estudo exploratório. 2012. Tese (Doutor em Psicologia como Profissão e Ciência) - O Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC Campinas, [S. l.], 2012. Disponível em: <<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15686?locale-attribute=en>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

FILHO, P. A teoria do investimento em criatividade de Robert Stenberg e Todd Lubart. In: NEVES-PEREIRA, M; FLEITH, D (org.). **Teorias da Criatividade**. Campinas: Alínea, p. 71-86, 2023.

FLEITH, D. de S.; NEVES-PEREIRA, M. S. (org) **Teorias da criatividade**. Campinas: Alínea, 2023.

FLEITH, D; REZENDE, D; ALENCAR, E. O modelo componencial de criatividade de Teresa Amabile. In: NEVES-PEREIRA, M; FLEITH, D (org.). **Teorias da Criatividade**. Campinas: Alínea, p. 47-70, 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GLĂVEANU, V.P. A Sociocultural Theory of Creativity: Bridging the Social, the Material, and the Psychological. **Review of General Psychology**, [s. l.], v. 24, p. 1-20, 2020. DOI 10.1177/10892680209617. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1089268020961763>>. Acesso em: 09 nov.

2025.

GLĂVEANU, V.P. Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. **New Ideas in Psychology**, [s. l.], v. 28, p. 79-93, 2010. DOI 10.1016/j.newideapsych.2009.07.007. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0732118X09000415>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

GLĂVEANU, V. P. Rewriting the Language of Creativity: The Five A's Framework. **Review of General Psychology**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 69-81, 9 nov. 2025. DOI 10.1037/a0029. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1037/a0029528>>. Acesso em: 9 nov. 2025.

GLISSANT, E. **Poética da Relação**. São Paulo: Bazar do tempo, 2021.

HANSON, M.H. Atualização: A Ideologia da Criatividade. **Farol**, [s. l.], p. 23-26, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/46730>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

HOLZMEISTER, A.P.P; SILVA, S; CARDOSO, V.F. Fazer florir no deserto: A alegria que emerge das aprendizagens brincantes como força de resistência. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 26, p. 1-19, 2024. DOI 10.20396/etd.v26i00.8670141. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9318024>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

LUBART, T. Creativity, a 21st century Skill: it's nature, measurement and development. In: 4º CONGRESSO INTERNACIONAL DE CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO (CICI), 2024, Vitória. **Creativity, a 21st century Skill: it's nature, measurement and development** [...]. [S. l.: s. n.], 2024. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/4cici/>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. (trad. José Arthur Gianotti; Armando Moura d'Oliveira). São Paulo: Perspectiva, 2012.

NAKANO, T; WECHSLER, S. Dimensões da criatividade segundo Paul torrance. In: FLEITH, D. de S.; NEVES-PEREIRA, M. S. **Teorias da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 15-56, 2024.

NEVES-PEREIRA, M; FLEITH, D. O modelo da criatividade de Mihaly Csikszentmihaly. In: NEVES-PEREIRA, M; FLEITH, D (org.). **Teorias da Criatividade**. Campinas: Alínea, p. 87-108, 2023.

OSTROWER, F. **Criatividade e processo de criação**. São Paulo: Imago Editora, 1999.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. 2. ed. São Paulo: 34 Ltda, 2009.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda., 2014.

RHODES, M. Uma análise da criatividade. **THE PHI DELTA KAPPAN** , 42(7), 305-310, 1961. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/20342603>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

ROBINSON, K.; ARONICA, L. **Escolas Criativas: a revolução que está transformando a educação**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ROBINSON, K. **Out of our minds: Learning to be creative**. Chichester: Capstone Publishing Ltd., 2001.

RODRIGUES, R.F. A Poética como Pensamento da Sensação. COGNITIO-ESTUDO: **Revista Eletrônica de Filosofia**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 160-164, 2007. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/cognitio/article/view/5760>>. Acesso em: 09. nov. 2025.

SALLES, M. Reflexões sobre a criatividade contemporânea. **DObra[s]**, [s. l.], v. 4, n. 10, p. 85-89, 2010. DOI 10.26563/dobras.v4i10.188. Disponível em: <<https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/188>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

SANTOS, F; FLEITH, D. Efeitos de um programa de criatividade para professoras em alunos do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 17, p. 755-766, 2015. DOI 10.1590/0103-166X2015000400018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/pZJFy3Y8cZJP3Ss8tzPhGwr/?lang=pt>>. Acesso em: 9 nov. 2025.

VALQUARESMA, A. Por entre os labirintos da Ética: a Criatividade como catalisadora da reflexão ética em contextos educativos. **Farol**, [s. l.], p. 64-75, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/46733>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.014

ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS: DEBATES E CONTROVÉRSIAS

Andréia Martins¹

RESUMO

Este texto objetiva apresentar os debates em torno do Ensino Religioso nas Escolas Públicas (EREP) brasileiras. Tendo como foco as articulações políticas e de Instituições religiosas para implementar o Ensino Religioso (ER) nas escolas públicas, transformando o mesmo em uma disciplina escolar, fazendo parte dos horários das aulas e dos currículos. A questão que norteia está escrita é a busca de entendimento de como o ensino religioso foi passando de um conteúdo/conhecimento para uma disciplina escolar até o momento em que passa a componente curricular na Base Nacional Comum Curricular de 2018. Quais foram e quais são os debates que se fizeram e que se fazem presentes nesse campo de disputa que é o EREP? Disputas essas que se passam nos campos da política, das Igrejas e da educação escolar. Visando responder essas inquietações, este artigo apresenta um estudo de base bibliográfica e documental, tendo como fontes documentais constituições federais, legislações, decretos, e propostas curriculares referentes ao ensino religioso nas escolas públicas.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Disciplina Escolar; Escola Pública.

1 Professora Doutora Andréia Martins, docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, andreiamartins.ufpi@gmail.com.

O ENSINO RELIGIOSO: UMA TRADIÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O debate em torno do Ensino Religioso nas escolas brasileiras não é novidade, mantendo-se atual e complexo desde o período colonial até os dias de hoje. Com a chegada do governador geral Tomé de Souza (1549), vieram os primeiros jesuítas, que haviam recebido a recomendação do monarca português, Dom João III, de fazerem a catequese dos indígenas. Para o rei de Portugal, a catequese dos povos da terra tinha importância tanto na conquista do território como no processo de enfrentamento da expansão da Reforma Protestante. A ação catequética da Companhia de Jesus era subsidiada financeiramente pelo acordo realizado entre Portugal e a Santa Sé no século XV, chamado Padroado. Esse acordo permitia que “o rei português recolhesse o dízimo dos fiéis católicos, a título de garantir recursos para cuidar da obra divina”. (FISCHMANN, 2020, p. 455).

A influência da Igreja Católica em terras brasileiras permaneceu mesmo após a expulsão dos jesuítas da direção da educação escolar em Portugal e das colônias portuguesas por Marquês de Pombal a partir de 1759. Com a expulsão dos jesuítas a alteração efetiva foi em relação ao poder exercido pela Companhia de Jesus, mas, o controle educacional continuou nas mãos da Igreja Católica por meio de outras ordens religiosas.

No período Imperial (1822 a 1889) não houve alteração na relação entre Estado Brasileiro e Igreja Católica. Muito pelo contrário, nossa primeira constituição, promulgada por Dom Pedro I em 1824, estabeleceu em seu artigo quinto que “A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinadas, sem forma alguma exterior do Templo” (BRASIL, 1824). Dessa forma, o Império selou por meio da referida constituição uma estreita relação entre Igreja e Estado.

Roseli Fischmann (1996, 2008, 2012) realiza uma aprofundada discussão relativa ao final do Império e início da República, afirmando que a partir de 15 de novembro de 1889, houve uma mudança com a Constituição de 1891, instituindo a laicidade do Estado Brasileiro, efetivando do ponto de vista legal a separação entre Estado e Igreja.

Após a Proclamação da República e a separação entre a Igreja e o Estado, a Igreja Católica buscou formas de se manter no poder, passando por uma nova organização administrativa e educacional. Da mesma maneira como as elites dirigentes se apropriavam do liberalismo buscando “meios modernos” na cultura europeia, a Igreja também fez vir da Europa “uma centena e meia de congregações e ordens religiosas masculinas e femininas num curto período de trinta anos objetivando europeizar e romanizar o território brasileiro” (BEOZZO, 1984, p. 279).

Desse modo, a Igreja Católica manteve a educação da elite quase inteiramente em suas mãos, mesmo sofrendo alguma concorrência das escolas protestantes de origem norte-americana, com destaque para as instituições educacionais metodistas e presbiterianas. Estabelecendo “uma rede importante de colégios em todo o país, assim a Igreja contava cristianizar as elites, para que estas por sua vez cristianizassem o povo, o Estado, a Legislação” (BEOZZO, 1984, p. 280).

A Igreja Católica criou novas formas de atuação política na década de 1920, momento de conflitos relacionados ao surgimento de novos grupos sociais, como o operariado, constituído de trabalhadores urbanos, e de significativas reformas educacionais visando à ampliação da educação primária. Nesse período, a Igreja Católica passou por uma reorganização de suas práticas, iniciando uma série de críticas ao regime republicano dominado pelas oligarquias agrárias, notadamente quanto às questões educacionais.

Esses posicionamentos da Igreja ficaram visíveis, por exemplo, na reforma constitucional de 1926, importante momento de debates sobre a questão religiosa. Na Carta Pastoral de Dom Sebastião Leme, em 1916, em seu discurso de posse como Arcebispo de Olinda, esse, afirmava que

a raiz dos problemas nacionais era encontrada no governo republicano. Segundo ele, a Constituição de 1891, ao declarar que o Brasil era um país leigo, excluía a maioria dos católicos e governava para poucos. Nessa esteira de crítica, D. Leme propôs “que os católicos se engajassem em uma luta contra o ensino leigo e reivindicassem a reintrodução do ensino religioso nas escolas oficiais, não como um privilégio, mas como um direito que cabia à maioria católica do país” (HORTA, 1994, p. 95).

D. Leme foi transferido de Olinda para o Rio de Janeiro em 1921 onde reuniu um grupo de intelectuais católicos sob a liderança de Jackson de Figueiredo, advogado responsável pela organização do movimento leigo da Igreja Católica. Promoveu o lançamento da Revista “A Ordem” e a criação do centro Dom Vital em 1922. A partir desse momento teve início uma reação católica visando ao fortalecimento do poder da Igreja frente ao governo republicano

A Revista “A Ordem” promoveu uma grande campanha para aprovação das emendas que iriam ao encontro do interesse da Igreja, mas Artur Bernardes, presidente do Brasil, não os aprovou. Bernardes afirmava que a causa de todos os males do país estava nas irresponsabilidades dos governantes e a salvação seria a formação moral da população, sendo a educação moral e cívica a disciplina ideal para isso. Ele era a favor de uma educação moral, mas essa deveria vir pela linha da educação moral e cívica, não pelo ensino religioso.

No entanto, a derrota da Igreja não foi total. Em setembro de 1926, o presidente eleito de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro, defendeu em seu discurso de posse a importância do ensino religioso na formação do caráter das crianças. Em 1928, “autorizou a introdução do ensino religioso no horário escolar de todas as escolas dependentes do governo do Estado de Minas Gerais” (HORTA, 1994, p. 95).

Em 1925, Francisco Campos, na época deputado federal por Minas Gerais, procurou difundir a ideia da necessidade da educação moral e cívica via ensino religioso:

Certamente a educação moral e cívica pode concorrer para a formação e esclarecimento da consciência nacional. Mas quais os fundamentos dessa educação moral, no meio da anarquia das doutrinas contemporâneas e na desorientação geral das inteligências, sem pontos de mira ou de referência por que orientar-se ou dirigir-se? Só a religião pode oferecer ao espírito pontos de apoio e motivos e quadros de ação moral regulada e eficiente. A educação moral não é mais do que um subproduto da educação religiosa. A educação moral resulta da cultura dos sentimentos de veneração, de admiração, de entusiasmo, de reconhecimento e de temor, que só a religião, que está na raiz do espírito, pode alinhar, nutrir e aprimorar. O de que precisamos, se precisarmos de educação moral, como não se contesta, é de educação religiosa (CAMPOS, 1925, p. 1).

Campos foi muito criticado por esse discurso e respondeu aos que o criticaram que “a crise pela qual passava o Brasil era que ao Estado brasileiro faltava uma doutrina na qual fundamentar e legitimar a sua autoridade, e esta doutrina era a católica” (HORTA, 2001, p. 149). Para Campos, portanto, a doutrina católica deveria realizar um alinhamento do comportamento da sociedade brasileira e a inserção do ensino religioso nas escolas públicas era a “salvação” do país.

Contudo, o presidente da República, Artur Bernardes, era contrário a essa concepção. Nos debates que precederam a revisão da Constituição de 1892 e resultaram na reforma de 1926, segundo o presidente Artur Bernardes, o ensino religioso não teria sido necessário se tivesse sido introduzida uma educação moral eficiente, no discurso, o presidente afirmava que a educação moral era uma necessidade para a construção dos princípios morais da mocidade, mas ele não propunha o retorno do ensino religioso e sim a inserção da educação moral, como um meio de ensinar aos jovens os princípios necessários à virtude.

Os principais pontos que constaram na constituição de 1934 foram: o ensino religioso facultativo, fixação de porcentual mínimo para o ensino público, ampliação do sistema de ensino básico e ênfase na educação musical, física e moral e cívica. Entre esses o que gerou maior polêmica foi o ensino religioso. Bittencourt (1986) pontua que o ensino laico *versus* o religioso ocupou boa parte dos debates, tornando-se o grande

tema da educação, “os demais temas diminuíram de importância para os deputados, chegando a quase que um silêncio em algumas questões” (BITTENCOURT, 1986, p. 237).

A partir da constituição de 1934, a Igreja Católica conseguiu garantir o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. Na constituição de 1937, momento em que Getúlio Vargas juntamente com Francisco Campos deram o golpe político, criando o Estado Novo, foi escrita uma nova constituição, “que apresentou nas Disposições Transitórias o mecanismo chave do novo governo: o uso do decreto-lei pelo Executivo central e pelos interventores estaduais em substituição às iniciativas do Poder Legislativo” (HISLDORF, 2005, p. 98).

Vargas é retirado da presidência do Brasil depois de 15 anos, em 1945, sua queda deu-se após uma série de problemas de governabilidade e à falta de condição de manutenção de um governo antidemocrático frente ao cenário nacional e internacional de mudanças, o fim da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) foi um dos acontecimentos que tiveram influência na queda de Getúlio Vargas. Em meados da década de 40 do século XX, o Brasil vivenciava um processo de efervescência política, social e econômica, confrontos partidários, greves de vários setores, como os bancários, portuários e trabalhadores. Romualdo Portela de Oliveira (2001) nos informa que em primeiro de fevereiro de 1946, a constituinte iniciou seus trabalhos sob a presidência do presidente do Tribunal Superior Eleitoral, Ministro Valdemir Falcão. Segundo Oliveira (2001, p. 165), “o ponto mais polêmico foi o do ensino religioso, de matrícula facultativa nos estabelecimentos oficiais, que extrapola o âmbito educacional e se insere na relação Estado – Igreja Católica”.

Desde o momento da promulgação da constituição de 1946, já havia indicativos para a construção de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O ministro da educação, Clemente Mariano, organizou uma comissão composta por antigos membros do intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” para a preparação da LDB. Em 1948, foi entregue por esse grupo um anteprojeto de orientação liberal e des-

centralizadora (HILSDORF, 2005). Esse projeto sofreu severas críticas do antigo ministro do Estado Novo Getulista, o deputado federal Gustavo Capanema e, devido a essa oposição, o projeto foi engavetado.

Apenas em meados da década de 1950 houve um retorno das discussões sobre a LDB, momento em que o deputado Carlos Lacerda da UDN apresentou consecutivamente três substitutivos da LDB, em 1955, 1958 e 1959. Tais substitutivos eram de orientação privatista, “defendendo o pressuposto da primazia do direito da família e não do Estado, como diziam os liberais de educar seus filhos; e, colocando o financiamento das escolas privadas pelo poder público” (HILSDORF, 2005, p. 110).

Em relação ao ensino religioso, a LDB apresenta em seu artigo 97 a seguinte afirmativa:

Disposições Gerais e Transitórias

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (BRASIL, 1961).

Como já mencionado, chama a atenção o lugar que estava alocado o artigo que normatiza o ensino religioso, nas disposições transitórias. O ensino religioso foi apresentando como uma disciplina com horários regulares nas escolas públicas, continuando a apresentar-se como matrícula facultativa e sendo ofertado de acordo com a confissão religiosa dos alunos. O texto muda em relação à redação do decreto de 1931 e da constituição de 1934 ao afirmar que não será exigido um número mínimo de alunos para que as aulas sejam ministradas. Foi estabelecida também a diretriz em relação ao registro dos professores que iriam lecionar a disciplina e que essa era uma responsabilidade das autoridades eclesiais. Não foram definidas pela LDB as modalidades de ensino em que deve-



riam acontecer as aulas de religião, se essas estariam voltadas às escolas primárias, ao ensino secundário, às escolas normais ou ao ensino técnico.

Na Constituição de 1967, promulgada pelo Regime Militar, o Ensino Religioso continua sendo de matrícula facultativa, constituído como uma disciplina dentro da carga horária do currículo escolar. O que se mantém na emenda constitucional de 1969. A Lei 5692/71 em seu artigo sétimo, parágrafo único, afirmava que o “ensino religioso de matrícula facultativa, constituirá disciplinas dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). Mantendo, assim, o texto constitucional de 1967 e 1969.

No artigo 210 da Constituição Federal de 1988, promulgado no período de redemocratização do país, em seu parágrafo primeiro, o Ensino Religioso é descrito como de matrícula facultativa, constituindo-se como uma disciplina dos horários normais das escolas públicas. Após oito anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi sancionada uma nova LDB, a Lei 9.394/96, que apresenta no artigo 33 as definições relativas ao Ensino Religioso. Em sua primeira versão afirmava-se que:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (BRASIL, 1996)

Na redação da versão de 1996, podemos interpretar que o Ensino Religioso deveria ocorrer nos horários normais das aulas nas escolas públicas, no ensino fundamental, não causando ônus aos cofres públicos e devendo estar de acordo com as preferências dos alunos e de suas famílias. De maneira confessional e interconfessional.

A alteração da redação realizada pela Lei 9.475 de 22 de julho de 1997 trouxe mudanças significativas ao retirar a parte que traz a afirmativa que o ER nas escolas públicas não poderá causar ônus para o Estado e deixa em aberto quem deverá pagar os docentes. Além disso, porém o texto normativo não se aprofunda nas questões relativas à formação de professores para a referida disciplina.

TORNANDO-SE UMA DISCIPLINA ESCOLAR: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO

O Ensino Religioso foi apresentado ao longo do texto como um conhecimento que sempre esteve presente na história da educação escolar brasileira. Franca (1952) ao realizar uma análise sobre a proposta pedagógica do Ratio Studiorum, programa de ensino desenvolvido pelos jesuítas por quase dois séculos em suas escolas em Portugal e nas colônias portuguesas, observa que a referida proposta tinha como fundamento uma formação intelectual clássica, com ênfase na formação moral embasada nos evangélicos da Bíblia Sagrada. O Ratio Studiorum dava grande destaque às práticas religiosas que os alunos deveriam seguir dentro de uma escola jesuíta.

Em 15 de outubro de 1827 foi promulgada a primeira Lei da Instrução Pública brasileira, que em seu sexto artigo determinava:

Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados à comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil. (BRASIL, 1827)

Como podemos notar, era determinado que nas escolas públicas brasileiras se ensinassem os princípios da moral cristã e da doutrina da religião Católica Apostólica Romana. Não era qualquer princípio religioso, era o católico. Nesse momento não podemos afirmar que já se fazia pre-

sente a disciplina de Ensino Religioso, mas os conteúdos religiosos com ênfase na doutrina católica estavam previstos para as escolas públicas de nosso país.

A Lei da Instrução Pública de 1827, definiu o que os professores iriam ensinar, referente a doutrina religiosa, mas, não define o Ensino Religioso como uma disciplina escolar. A expressão “disciplina escolar só começa a ser usada no final do século XIX, como nos informa Chervel (1990) “No seu uso escolar, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam até o final do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos e a repressão a condutas prejudiciais a sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso” (p. 178). Para esse período não é possível realizar uma análise do ensino religioso como uma disciplina escolar. Mas podemos afirmar que esse era um conhecimento ensinado pelos professores nas escolas, ao menos era o que indicava a legislação.

O conceito de disciplina escolar como concebemos na atualidade surge a partir das primeiras décadas do século XX, entendendo como “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180). Em 30 de abril de 1931, por meio do Decreto 19.941, o ensino religioso passou a fazer parte dos currículos das escolas públicas brasileiras.

O referido Decreto apresenta primeiramente o conceito de instrução religiosa, não usando a nomenclatura “Ensino Religioso”, é importante ser ressaltado que o decreto insere a instrução religiosa nas escolas públicas primárias, secundárias e nos cursos normais, que são os cursos de formação de professores. A Igreja Católica, como foi descrito ao longo do texto, sempre esteve presente na educação escolar no Brasil, mas suas escolas no geral eram as secundárias. A grande vitória do ponto de vista legal e político foi conseguir inserir o ensino religioso nas escolas públicas primárias, pois, devido ao momento histórico do Brasil, nas primeiras décadas do século XX, havia pressões de diversos movimentos sociais

pela escolarização da população pobre. E a Igreja conseguindo inserir o ensino religioso nas escolas públicas primárias iria começar seu processo de busca de novos fieis com as crianças menores, filhos da classe operária.

A palavra disciplina escolar, referindo-se ao ensino religioso só irá aparecer no artigo quinto, ao afirmar que a inspeção e vigilância do ensino religioso seria de responsabilidade do Estado e que a “disciplina escolar” caberia às autoridades religiosas no referente à doutrina a ser ensinada. Em relação aos docentes, o texto deixa a cargo da denominação religiosa a escolha dos professores e a verificação da “moral” dos mesmos.

Ao analisarmos o decreto, percebemos que ele determinava o ensino religioso nas escolas públicas, que deveriam fazer parte dos currículos escolares, mas destacava que não poderia prejudicar o horário das demais disciplinas e que os professores deveriam ser fornecidos pelas denominações religiosas em acordo com as demandas das escolas e das famílias. A partir do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, o Ensino Religioso passa a ser tratado como uma disciplina escolar das escolas públicas brasileiras.

O Ensino Religioso nas Escolas Públicas possui uma finalidade específica, que podemos perceber nos discursos políticos apresentados ao longo do texto. Trata-se de ensinar valores religiosos cristãos à população, há também o interesse da Igreja Católica em expandir seu número de fiéis. Julia (2002) problematiza que, para entendermos a organização e a produção de uma disciplina escolar, faz-se necessário dar atenção aos discursos políticos e às “verdades” utilizadas para justificar a sua existência. Pois, “uma disciplina se define tanto por suas finalidades quanto por seus conteúdos” (JULIA, 2002, p. 45).

Brito (2016) apresenta que, na atualidade, a bibliografia aponta duas propostas para o ER nas escolas públicas, o interconfessional/confessional e o fenomenológico. O modelo de ER denominado de interconfessional/confessional é visto como teológico e o modelo fenomenológico possui uma perspectiva voltado para as Ciências da Religião. As experiências estudadas por Brito (2016) referem-se aos estados de Santa Catarina e do

Rio de Janeiro, onde a disciplina ER é ministrada por funcionários públicos concursados. A diferença efetiva-se na forma como estão organizadas. No Rio de Janeiro “a disciplina é compartimentada por credo: católico, evangélico/protestante e outros” (BRITO, 2016, p. 16). Para ser professor, é estipulado que o candidato tenha formação em qualquer licenciatura e que seja habilitado por uma autoridade religiosa do credo que queira ministrar. Em Santa Catarina, a formação exigida é a licenciatura em Ciências da Religião, “o conteúdo ministrado por esses professores segue sua formação, adotando, ao menos de maneira autorreferenciada, uma epistemologia fenomenológica, sem divisão por confissão religiosa” (BRITO, 2016, p. 16).

Para os grupos que militam pelo EREP brasileiras, há uma disputa no processo de efetivação dessa disciplina no interior das escolas da rede pública, afirmando que estão amparados pela Constituição Federal de 1988 e pelo artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. A questão é que esses documentos normativos não especificam como deverá ser a formação de professores, nem como a mesma se efetivaria na carga horária dos currículos escolares. Não deixa de haver sempre uma discussão sobre qual conteúdo deveria ser ensinado, a carga horária destinada à disciplina e a formação docente apropriada.

Com o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), após a promulgação da LDB 9394/96, começou uma pressão dos grupos militantes pelo EREP para que fosse feito um PCNs para o ER. O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) se organizou e propôs ao Ministério da Educação um documento para ser adotado como PCN para o EREP. Isso gerou um grande debate no Conselho Nacional de Educação (CNE) que elaborou o Parecer nº: CP 097/99 referente à “Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental” tendo como relatora conselheira Eunice R. Durham.

A relatora inicia seu parecer realizando um retrospecto histórico do ER, destacando que o artigo 19 da Constituição brasileira de 1988 proíbe a União, os Estados e os Municípios de estabelecer alianças com qualquer

denominação religiosa. Apresenta, ainda, as discussões descritas no artigo 210 da Carta Magna e no artigo 33 da LDB 9394/96. Segundo Eunice R. Durham, não cabe ao CNE fazer definições em relação ao ER como uma disciplina escolar, nem definir os conteúdos relativos a mesma, cabendo ao conselho problematizar em relação à formação de professores para a disciplina, concluindo que:

Não cabendo-a União, determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional; - Devendo ser assegurada a pluralidade de orientações, os estabelecimentos de ensino podem organizar cursos livres ou de extensão orientados para o ensino religioso, cujo currículo e orientação religiosa serão estabelecidos pelas próprias instituições, fornecendo aos alunos um certificado que comprove os estudos realizados e a formação recebida; - Competindo aos Estados e municípios organizarem e definirem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores, deverão ser respeitadas as determinações legais para o exercício do magistério, a saber: - diploma de habilitação para o magistério em nível médio, como condição mínima para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental; - preparação pedagógica nos termos da Resolução 02/97 do plenário Conselho Nacional de Educação, para os portadores de diploma de ensino superior que pretendam ministrar ensino religioso em qualquer das séries do ensino fundamental; - diploma de licenciatura em qualquer área do conhecimento. (BRASIL, 1999)

Ao lermos o parecer, fica evidente que o Conselho Nacional de Educação não aprovou em nível nacional uma proposta curricular oficial para o ER nas escolas públicas, deixando a cargo de estados e municípios essa decisão. Considerou também inconstitucional qualquer definição sobre a elaboração de cursos de licenciatura para formação docente voltada ao magistério dessa disciplina escolar.

O debate em torno dos conteúdos a serem ensinados na disciplina ER no Ensino Fundamental voltou com força total a partir do ano de 2012.

Cunha (2016), ao analisar como o ER tornou-se um componente curricular na BNCC nos informa:

O processo de produção da BNCC teve início em dezembro de 2012 na Secretaria da Educação Básica (SEB), mais especificamente na Diretoria de Currículos e Educação Integral, cuja titular Jaqueline Moll promoveu atividades que culminaram na montagem de um Grupo de Trabalho sobre os Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento. Foram convidados pela diretora 58 elaboradores (mais 9 eventuais), entre os quais cinco representantes do CONSED, um de cada região do país. O FONAPER participou do grupo de trabalho com quatro pessoas, cuja filiação à entidade estava explícita. (CUNHA, 2016, p. 271)

A atuação política do FONAPER ao longo das últimas duas décadas junto às secretarias estaduais e municipais de educação fez com que instituição adquirisse força social e política dentro do campo educacional, fazendo com que no momento da execução de uma Base Nacional para a educação básica ele conseguisse introduzir o ER como componente curricular nas escolas públicas brasileiras.

Na versão final da BNCC, ficaram estabelecidos os seguintes objetivos para a disciplina ER:

a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BNCC, 2018, p. 438)

O documento organizava os conteúdos da disciplina que deverão ser desenvolvidos ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental em unidades temáticas, que são subdivididas em objetos de conhecimentos, como podemos ler no quadro abaixo:

Quadro 1 - Unidades temáticas e objetivos do conhecimento do ER na BNCC

Ano	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
1º	1) Identidades e alteridades; 2) Manifestações religiosas	1) - O eu, o outro e o nós; - Imanência e transcendência; 2) Sentimentos, lembranças, memórias e saberes.
2º	1) Identidades e alteridades; 2) Manifestações religiosas;	1) O eu, a família e o ambiente de convivência; - Memórias e símbolos; - Símbolos religiosos. 2) Alimentos sagrados.
3º	1) Identidades e alteridades; 2) Manifestações religiosas;	1) Espaços e territórios religiosos; 2) Práticas celebrativas; - Indumentárias religiosas.
4º	1) Manifestações religiosas; 2) Crenças religiosas e filosofias de vida;	1) Ritos religiosos; - Representações religiosas na arte. 2) Ideia(s) de divindade(s).
5º	1) Crenças religiosas e filosofias de vida	1) Narrativas religiosas; - Mitos nas tradições religiosas; - Ancestralidade e tradição oral;
6º	1) Crenças religiosas e filosofias de vida;	1) Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados, - Ensinaamentos da tradição escrita; - Símbolos, ritos e mitos religiosos.
7º	1) Manifestações religiosas; 2) Crenças religiosas e filosofias de vida	1) Místicas e espiritualidades; - Lideranças religiosas. 2) Princípios éticos e valores religiosos; - Liderança e direitos humanos.
8º	1) Crenças religiosas e filosofias de vida.	1) Crenças, convicções e atitudes; - Doutrinas religiosas; - Crenças, filosofias de vida e esfera pública; - Tradições religiosas, mídias e tecnologias.
9º	1) Crenças religiosas e filosofias de vida.	1) Imanência e transcendência; Vida e morte; - Princípios e valores éticos.

Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Ao lermos os objetivos propostos para a disciplina, percebemos que muitos podem e fazem parte de outras áreas de conhecimentos presentes na BNCC, como nas disciplinas de filosofia, história, sociologia e geografia,



em uma perspectiva formativa mais ampla, tarando de respeito a diversidade e equidade. Como problematizado por Cunha (2016):

Não tem cabimento apresentar o professor de ER como especialista em tolerância, virtude que os ramos do tronco abraâmico (judaico, cristão e muçulmano) carecem nas respectivas folhas de serviços prestados à paz. Não se trata apenas de tolerar o diferente. A tarefa da educação laica é lutar contra a discriminação material e simbólica nas dimensões em que ela aparece em cada estabelecimento de ensino: racial, de gênero e religiosa. Mais do que sujeito, a religião é objeto da luta contra as discriminações, na escola e fora dela. (CUNHA, 2016, 288)

O grupo responsável pela elaboração da BNCC ao entronizar o ER como disciplina escolar não levou em consideração o Parecer sobre Formação de Professores para o Ensino Religioso, que afirmava que não cabia à União a definição dos conteúdos para o EREP. Esse debate estava presente para além do Ministério da Educação. Após o Parecer 097/99, em 30 de junho de 2010, a procuradora Débora Duprat apresentou ao Supremo Tribunal Federal (STF) uma Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4439, que trazia o seguinte questionamento em seu artigo seis:

A tese a ser aqui desenvolvida é a de que a única forma de compatibilizar o caráter laico do Estado brasileiro com o ensino religioso nas escolas públicas é através da adoção do modelo não-confessional, em que o conteúdo programático da disciplina consiste na exposição das doutrinas, das práticas, da história e de dimensões sociais das diferentes religiões - bem como de posições não-religiosas, como o ateísmo e o agnosticismo - sem qualquer tomada de partido por parte dos educadores Estes, por outro lado, devem ser professores regulares da rede pública de ensino, e não pessoas vinculadas às igrejas ou confissões religiosas. (FISCHMANN, 2020, p. 464 e 465)

Em 2015, o ministro do STF Luís Roberto Barroso convocou audiência pública para 15 de junho do referido ano para discussão da matéria, o que gerou uma grande mobilização da sociedade civil. Segundo Fischmann (2020), houve participação de 31 instituições, o ministro convocou previamente 10 entidades, entre elas podemos destacar: Federação Espí-

rita, Convenção Batista Brasileira, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação, entre outros. Dos 31 participantes, 23 defenderam a procedência da ADI e seus questionamentos e 8 participantes defenderam a improcedência da ADI.

O STF levou 5 anos para pautar a discussão da ADI, que trazia uma discussão complexa ao propor um ensino religioso não confessional para as escolas pública. Roseli Fischmann foi convidada a representar a Confederação Israelita do Brasil e fez, entre outras, as seguintes afirmativas:

Vale ainda reafirmar a inconstitucionalidade dos documentos legais e normativos atuais do ensino religioso, lembrando que o Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, depois de alterada por dispositivo legal de julho de 1997, afirma, erroneamente, que o ensino religioso integra a formação básica da cidadania, confundindo a formação para a cidadania, apenas uma das dimensões do ser humano, com a formação da pessoa, a qual pode ou não contar com o ensino religioso. Mas da cidadania, jamais. Se 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, não sendo possível que a escola permita que ocorra discriminação, mesmo sob argumentos de quem procura “apenas o bem” da criança. A fé é um fenômeno complexo, que pode levar de modo inesperado a tentativas de conversão, em especial quando a missão de espalhar o ensinamento religioso constitui o ser existencial de quem crê. Como fazer a formação de professores? Que concursos? Como garantir, sobretudo, a facultatividade? (FISCHMANN, 2016, p. 22).

Ao lermos esse fragmento do discurso da professora Roseli Fischmann entendemos que a base legal do EREP é discutível. Considero fundamental entender que na escola pública o professor é um membro do Estado e, como nossa constituição assegura a laicidade do Estado, não cabe a inserção da religião em uma perspectiva de ensino da fé. Por mais que seja colocado em vários documentos normativos que o ER não deverá ocorrer de maneira confessional, é improvável que um docente, ligado a uma fé

religiosa, deixe de tentar convencer a criança em relação à doutrina que representa.

Vimos que no momento em que a BNCC estava sendo discutida no âmbito do ministério da educação, no STF o ER vivenciava uma ADI, com diversas instituições debatendo o caráter e a funcionalidade dessa disciplina dentro das escolas públicas. Os ministros votam a favor do ER nas escolas públicas, mas continuamos sem respostas para as questões relativas à formação de professores, como seria a integralização da disciplina ER na carga horária de 800 horas prescritas pela LDB 9394/96.

A adoção do ER na BNCC como componente curricular veio agravar esse debate:

Não seria a “área curricular” de ensino religioso um bem acabado exemplo do que “a Constituição implicitamente impede” qual seja, “que o Poder Público crie de modo artificial seu próprio ensino religioso, com um determinado conteúdo estatal para a disciplina? (FISCHMANN, 2020, p. 474)

Percebe-se que a BNCC acirra o debate em torno da constitucionalidade de EREP, se é ou não papel do Estado definir os conteúdos a serem ensinados nas escolas públicas, partindo da premissa da laicidade do Estado e do professor como agente público que deve respeitar a constituição e o que é preconizado por ela, ou seja, a separação entre Igreja e Estado. Respeitar a laicidade do Estado é garantir o respeito às diversas instituições religiosas, evitando qualquer risco de intervenção abusiva, seja ela do próprio Estado e de seus representantes. Para Caputo (2020):

Defender a laicidade não significa proibir a circulação das diversas religiões nas escolas. Significa (ou significaria) impedir que apenas as religiões hegemônicas cristãs transitassem com liberdade nas escolas, ocupando, inclusive, os currículos, não só nas disciplinas de Ensino Religioso, como em outras disciplinas e espaços. (CAPUTO, 2020, p. 523)

Caputo é uma estudiosa da educação em terreiros e defensora de uma prática educativa antirracista. Segundo ela, não é possível pensar em práticas educacionais, inclusivas e democráticas com a presença do ER

nas escolas, que no geral perseguem as crianças praticantes das religiões de matrizes africanas. Pensar em uma escola laica, perpassa pela defesa de uma ação educativa não racista. Como foi apresentado no estudo realizado por

Brito (2026), o estado do Rio de Janeiro pratica o ensino religioso confessional nas escolas. Faz-se necessário pesquisar de maneira pontual e aprofundada como está ocorrendo essa prática, se tal perspectiva de EREP está servindo para validar o direito das crianças, prescritos no Estatuto das Crianças e dos Adolescentes (ECA) ou para referenciar poderes políticos e religiosos de determinadas denominações. Essa é uma discussão que continuará presente nos debates nacionais em diferentes esferas, a política, as instituições religiosas e nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do texto objetivou-se apresentar as articulações realizadas no âmbito das políticas públicas e de instituições religiosas, sobretudo a Igreja Católica para que o ER pudesse ser instituído como uma disciplina escolar nas escolas públicas brasileiras. Trata-se de um longo percurso, que teve início com a vinda dos primeiros jesuítas para o Brasil. Na constituição de 1824, a relação entre Igreja Católica e Estado brasileiro foi assegurada por lei. A única constituição que não instituiu o EREP foi a de 1891, todas as demais em seus textos concordaram com o Ensino Religioso sendo obrigatório para as escolas e facultativo para os alunos.

As contendas referentes à implementação do EREP sempre giraram em torno de interesses políticos e de instituições religiosas, visto que as Igrejas, os deputados e senadores que fazem as leis, representam grupos específicos de nossa sociedade. Assim, esses políticos representavam e representam segmentos religiosos e, muitas vezes, são e foram eleitos para fazerem essa defesa. A questão que se coloca é que esses grupos não representam a diversidade social, econômica, cultural e religiosa de nosso país.

Pode-se exemplificar essa questão dentro do cenário atual do parlamento brasileiro, com o crescimento no número de parlamentares da intitulada Frente Parlamentar Evangélica. Em 2010, foram eleitos 73 deputados para a Câmara Federal; em 2014, o número subiu para 75 e, em 2018, para 84 deputados que se identificam com a crença evangélica. No Senado, a FPE conta com 7 senadores, tendo havido um aumento de 4 senadores em relação ao pleito de 2014. Podemos questionar o que objetiva essa FPE e quais grupos econômicos têm se articulado para sua eleição. Quando assumem suas cadeiras, buscam ocupar postos-chave no governo, tais como: presidência da Câmara dos Deputados, representação na Bancada Feminina, Comissão de Constituição e Justiça, Seguridade Social e Família, Direitos Humanos e Minorias. Envolvem-se em projetos que discutem questões de gênero, raça, direitos reprodutivos, entre outras. Ao buscar impor sua presença nessas comissões, a FPE objetiva legislar sobre essas temáticas em uma perspectiva religiosa cristã, não levando em consideração o caráter laico do Estado e a secularização que vivemos em pleno século XXI.

Ao longo do século XX conseguiu-se a implementação do ER como uma disciplina escolar e que os professores dessa disciplina fossem pagos com o dinheiro público. Na sequência, os grupos que militam pelo EREP intensificaram a articulação para que a disciplina se tornasse um componente curricular, o que ocorreu por meio da implementação da BNCC. O que não está posto ainda e esse é o foco da batalha pela qual entidades como o FONAPER ainda militam, é a entrada do ER na carga horária das 800 horas anuais dos nove anos que constituem o Ensino Fundamental. Sendo essa proposta extremamente ilegal e inconstitucional, pois tal exigência iria contra o caráter facultativo da disciplina, reafirmando que a mesma é obrigatória para a escola e facultativa para os alunos.

Há um intenso debate sobre a reformulação do artigo 33 da LDB 9394/96, sobre sua legalidade, ao afirmar que o ER compõe a formação fundamental para a cidadania, equivocando-se pois o conceito de cidadania é muito mais amplo dentro da dimensão do humano e dos direitos

humanos dentro de suas escolas e da diversidade. O EREP dentro dos modelos existentes hoje, o Confessional e o Fenomenológico não dão conta de atender a uma concepção de formação inclusiva e multicultural. Esses modelos de ensino podem incorrer com muita facilidade em que o professor, uma autoridade do Estado e um agente público, incorra no proselitismo e na discriminação.

A BNCC, ao instituir o ER como um componente curricular, incorre em um grande equívoco, pois, a constituição impede que o poder público crie formas artificiais de determinar o conteúdo para esta disciplina. Lembrando que a Constituição de 1988 no artigo 19 estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não podem estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência”. Os estados e municípios ao estabelecer parcerias com as instituições religiosas para ministrar o EREP podem incorrer em ações de inconstitucionalidade, fazendo com que as instituições religiosas e as públicas passem a ter relações de dependência e alianças, para além do interesse público. As questões fulcrais para o estabelecimento de uma disciplina ainda continuam em aberto, mesmo após a entronação da BNCC em 2018. Como fazer a formação de professores? E os concursos? Como garantir, sobretudo, a facultatividade?

Com as questões acima elencadas percebe-se que os debates e as controvérsias em torno da implementação do EREP brasileiras ainda terão um longo percurso. O que é fundamental para nós, pesquisadores(as) e docentes, é termos em mente, que a existência de uma disciplina dentro da escola precisa ter uma funcionalidade acadêmica, social e cultural. As pessoas que deveriam ser ouvidas neste processo são os(as) profissionais da educação, os(as) professores(as) e a comunidade escolar. É preciso entender que nossa educação tem o dever de ser sobretudo antirracista, inclusiva e diversa. A escola pública lugar de toda a população, e respeitar o nosso aluno e a nossa aluna e fazer o enfrentamento de políticas públicas que usam a escola para implementar valores que atendam a grupos

de interesse religioso e econômico. Que o princípio da laicidade do estado é o que protege o direito de todos(as) para a vivência da liberdade de poder cultivar a diversidade religiosas. Temos que estar atentos(as) para a manutenção de uma escola pública, laica e de qualidade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BEOZZO, J. O. A Igreja entre a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Redemocratização. In: Fausto, Bóris (org.). O Brasil Republicano, 42 vol., “Economia e Cultura” (1930- 1964). São Paulo: DIFEL, 1984.

BERNARDES. Artur. **Mensagem 1925 em Brasil Presidente. 1923 a 1926**, (A. Bernardes) Mensagens Presidenciais, Presidência Artur Bernardes 1923 – 1926, p. 333.(Brasília Câmara dos Deputados 1978, Documentos Parlamentares vol. 83)

BITTENCOURT, Circe M.F. Os problemas educacionais na Assembleia Nacional Constituinte de 1934. **Revista da FEUSP**, 1986.

BITTENCOURT, Circe M.F. **Ensino de História Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**. Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 mar. 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Constituicao/Constituicao24.htm/>. Acesso em: 07/01/2021.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm acesso em 01/03/2021.

Brasil. **(Constituição (1937)) Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm acesso em 01/03/2021

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm acesso em 01/03/2021

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 4024/61 Brasília: 1961. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm acesso em 01/03/2021

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 5692/71 Brasília: 1971. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm acesso em 01/03/2021

_____. **Constituição (1988). Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. **1988.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm acesso em 01/03/2021

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm acesso em 01/03/2021

_____. CNE. **Parecer sobre Formação de Professores para o Ensino Religioso.** PARECER Nº : CP 097/99. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf acesso em 01/03/2021.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf acesso em 01/03/2021.

CAMPOS, Francisco. **A Reforma da Constituição, A União**, ano XVI, n. 43, 28 de maio de 1925, p.1.

CUNHA, L. A. & FERNANDES, V. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. In.: **Educação e Pesquisa**, v.38, n.4, 2012.

CUNHA, L.A. **A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum.** Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar., 2016. [www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00266.pdf/](http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00266.pdf) acesso 01/03/2021.

Chervel, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 2, 177-229. 1990.

CAPUTO, Stela Guedes. **“No Coração de Xangô Tem Um Tambor de Fogo. Parecia Uma Guerra”** Notas com Crianças de Terreiros para Metodologias Antirracistas. In.: Giseli Barreto da Cruz/ Claudia Fernandes/ Helena Amaral da

Fontoura/ Silvana Mesquita (Organizadoras). Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas (p. 11). EndiPE/DP et Alii. Edição do Kindle, 2020.

FISCHMANN, R. **Ensino religioso em escolas públicas:** subsídios para o estudo da identidade nacional e o direito do outro. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA-JÚNIOR, C. A. (orgs.). Formação do Educador, dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora da Unesp, 1996. Vol. 2.

_____. **Do transversal ao inconstitucional:** ensino religioso nas escolas públicas no Estado de São Paulo. In: FISCHMANN, R. (org.). Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico. São Paulo: Fape; Feusp; Prosare; MacArthur Foundation, Factash, 2008. p. 171-228.

_____. **A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 563-583, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/13.pdf/>. Acesso em: 03 jun. 2019.

_____. Estado laico e ensino religioso nas escolas públicas: o posicionamento da CONIB no STF. In.: **International Studies on Law and Education** 22 jan-abr 2016 CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto.

FISCHMANN, R. Educação laica (nas escolas públicas): Uma questão política, cultural e de direito. **International Studies on Law and Education**, Porto, n. 11, p. 5-18, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle11/05-18Roseli.pdf/>. Acesso em: 03 jun. 2019.

FISCHMANN, R. **A ADI 4.439/DF no Supremo Tribunal Federal:** A controvérsia Constitucional sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas Continua? In.: Giseli Barreto da Cruz/ Claudia Fernandes/ Helena Amaral da Fontoura/ Silvana Mesquita (Organizadoras). Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas (pp. 476-477). EndiPE/DP et Alii. Edição do Kindle, 2020.

FRANCA S.J., Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”:** Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Thomson Editora, 2003.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia; regime autoritário e a educação no Brasil.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

_____. José Silvério. A I conferência nacional de educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In: GOMES, Ângela de Castro (org.) **Capanema: o ministro e seu ministério.** Bragança Paulista e Rio de Janeiro: EDUSF/Editora FGV, 2000, p. 143-172.

JULIA, D. **Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação.** In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.) Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 37-72.

MARTINS, A. **O ensino religioso como disciplina escolar: contendas entre os campos da educação, da política e da religião.** In.: Giseli Barreto da Cruz/ Cláudia Fernandes/ Helena Amaral da Fontoura/ Silvana Mesquita (Organizadoras). Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas (p. 369). Endipe/DP et Alii. Edição do Kindle, 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A Educação da Assembleia Constituinte de 1946. In.: **A Educação nas Constituições brasileiras 1823 – 1988.** Osma Fávero (org.) – 2 edição, Campinas Sp: Autores Associados, 2001.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.015

NOVO ENSINO MÉDIO E A (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA: NOVAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Maria Alcilene Vitória Batista Aires¹Aracele Barbosa Gomes²

RESUMO

O cenário educacional brasileiro passou por muitas mudanças nos últimos anos, principalmente no que concerne à educação básica. Esse processo significativo de reformulação, impulsionado principalmente pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela implementação do Novo Ensino Médio, implicou diretamente em mudanças nos conteúdos e componentes curriculares. Atualmente, o currículo do ensino médio está organizado da seguinte maneira: formação geral básica e itinerários formativos. Dessa forma, os Itinerários Formativos possibilita o aprofundamento e integração entre áreas do conhecimento e a formação técnica e profissional. Diante desse cenário, esse trabalho tem por objetivo promover uma reflexão sobre o ensino de Sociologia dentro do currículo das Escolas Cidadãs Integrals Técni-

- 1 Professora da Educação Básica na Rede Estadual de Educação da Paraíba, licenciada em Ciências Sociais pela UFCG e Pós-graduada pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal de Campina - UFCG/CDSA, alcilenevitoria@hotmail.com.
- 2 Professora da Educação Básica na Rede Estadual de Educação da Paraíba, licenciada em Ciências Sociais pela UFCG e Pós-graduada pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG/CDSA, aracele_sume@hotmail.com.

cas (ECITs) do Estado, e as possibilidades que a oferta dos itinerários formativos propostos no currículo oportunizam para essa área do conhecimento. O tratamento metodológico da pesquisa consiste em uma análise bibliográfica e documental de cunho descritivo e explicativo, das resoluções que regem a Reforma do Ensino Médio, as normativas e diretrizes estaduais, refletindo como o ensino da Sociologia apresenta-se no currículo escolar da Paraíba, inclusive na composição dos itinerários formativos de Aprofundamento, o qual revelou-se como uma possibilidade de ampliação do campo de atuação docente, assim como, um novo espaço para essa área do conhecimento no currículo. Como referencial teórico para esse estudo, utilizamos Bodart e Tavares (2020), Silva (2021) e Peroni, Caetano e Arelaro, (2019). Nesse sentido, conclui-se que essas mudanças minimizam a fragilização da identidade docente, pois o professor tem a possibilidade de permanecer atuando no seu campo de estudo. Destacamos que, essa realidade, suscita outros estudos que aprofundem as reflexões aqui levantadas sobre o Novo Ensino Médio e suas implicações no ensino de Sociologia na educação básica, uma vez que, a realidade curricular de cada Estado apresenta-se de forma diferente.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Currículo, Sociologia, Paraíba.

INTRODUÇÃO

O ensino de Sociologia na educação básica sempre esteve marcado pelas reformas educacionais do ensino secundário brasileiro, oscilando entre a sua obrigatoriedade no currículo e a oferta de forma optativa. Realidade esta que impacta fortemente a legitimidade da disciplina e é corroborada com a reformulação ocorrida no currículo a partir da Reforma do Novo Ensino Médio (NEM), instituída pela Lei nº 13.415/17, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (2018) e as diferentes formas como a disciplina se consolida nos currículos estaduais.

Para pensar e analisar a educação básica atualmente, é necessário considerar que desde 2017, a educação no Brasil passa por uma sequência de mudanças que trouxeram implicações diretas nos conteúdos e componentes ensinados nas escolas, bem como, na formação e prática docente daqueles que atuam na educação básica. Essas mudanças propõem o estabelecimento de uma nova lógica nas condições gerais de trabalho nas instituições educacionais. Como enfatiza Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 46)

O processo de construção da BNCC foi incorporando bandeiras do movimento empresarial e por outro, o financiamento do grande capital alinhados à OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Portanto, temos instituições empresarias que atuam através de programas na Educação Básica, prestadores de todo tipo de serviço para a educação e gerentes dispostos a fazer parte desse grupo para gerenciar os processos e serviços oferecidos, direcionando a educação. Adrião (2017) aborda como a Educação Básica se tornou um novo negócio na educação.

De acordo com Silva (2021), é preciso entender que o que se tem chamado de “Novo Ensino Médio” e a transformação de disciplinas escolares em práticas e estudos obrigatórios não é mera mudança retórica, ela trouxe consequências visíveis, uma vez que, a Sociologia adquiriu diferentes significações ao longo das reformas no âmbito educacional. Tomando como referência o que é assegurado na LDB 9394/96, no artigo 36, os

estudantes ao término do Ensino Médio devem ter domínio de conhecimentos de Sociologia e Filosofia necessários ao exercício da cidadania. Já em 2008, com a reforma instituída pela Lei 11.684, altera-se o artigo para que tais conhecimentos se tornem disciplinas obrigatórias. E após quase dez anos de retomada da disciplina ao currículo da Educação básica, a Lei 13.415/2017, alterou mais uma vez o referido artigo, transformando a disciplina em saberes e práticas obrigatórias. Portanto, cada contexto e suas respectivas mudanças revela finalidades sociais distintas para a Sociologia na educação básica.

De acordo com os novos documentos regulatórios resultantes da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, prioriza-se a pedagogia das competências, que por sua vez, não tem o conteúdo como elemento central, mas a sua aplicabilidade. Ou seja, não existe uma negação do conteúdo, mas o foco é de fato, a aplicação dos conhecimentos em situações práticas. Como enfatiza Rezer (2020), ao demonstrar que a competência, como conhecimento aplicado, não visa a formação de “cidadãos capazes de pensar por si próprios, de pôr em causa a tradição e de compreender o sentido do sofrimento e das realizações dos outros” (REZER, 2020, p. 10). Processo o qual limita a formação integral do indivíduo, reduzindo a educação a um processo de adaptação às demandas do mercado de trabalho ou a outros propósitos utilitários, contrapondo ao seu objetivo inicial de formar cidadãos com pensamento autônomo e senso crítico.

A proposta da aprendizagem por desenvolvimento de competências, não se baseia no desenvolvimento do pensamento crítico e nem para o conhecimento estruturado, pelo contrário, ressignifica o conhecimento, focando na aplicação prática desse em situações reais.

De acordo com a legislação do Novo Ensino Médio e as normativas estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), passa a vigorar um regime de colaboração em que o currículo é composto por duas partes principais (as disciplinas da BNCC e os itinerários formativos) e ficando a cargo dos estados da federação a responsabilidade de produzir e implementar os seus currí-

culos, contextualizando o que está previsto na BNCC e desenvolvendo a parte diversificada do currículo (itinerários formativos). Sendo, portanto a elaboração e implementação final, competência dos estados. Como destaca Oliveira (2021, p. 35):

Caberá aos sistemas estaduais de ensino deliberarem sobre a presença ou a ausência da Sociologia nos currículos escolares, o espaço que poderá ocupar na formação geral e nos diversos percursos formativos e os conteúdos que serão lecionados; isso significa que serão os arranjos locais que decidirão o futuro da Sociologia na escola brasileira. Esse processo se insere num conjunto mais amplo de retrocessos no campo da política educacional, que acompanha a ascensão de movimentos conservadores na educação, os quais recorrentemente apontam o ensino de Ciências Humanas e Sociais como um “problema” no campo educacional, especialmente por abordar questões como desigualdades sociais, racismo, gênero, sexualidade etc.

O Estado da Paraíba, assim como os demais estados, organizou o currículo do ensino médio passando a ofertar esse nível de ensino da seguinte maneira: formação geral básica (divididos por áreas dos conhecimentos - BNCC) e os itinerários formativos (são compostos por aprofundamento - a partir das áreas de Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação Técnica e Profissional, eletivas e projeto de vida, com base nos eixos estruturantes de investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo), como características básicas do modelo de Escolas Cidadãs Integrais³, que foram implementadas no Estado desde o ano de 2016.

Em 2017, no Estado da Paraíba houve a expansão do modelo integral para Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECITs), cuja proposta é oferecer uma formação que prepare o estudante para atuar em um mundo de trabalho dinâmico, estimulando a participação social do jovem, despertando seu compromisso com a comunidade e vinculando sua trajetória educacional ao seu projeto de vida. Caracterizando assim, uma nova proposta

3 Para saber mais sobre o Programa Escolas Cidadãs Integrais do Estado da Paraíba, acessar: <<https://sites.google.com/view/ecipb/programa?authuser=0>>. Acesso em: 10/03/2025.

curricular e consequentemente, um “novo momento” para a Sociologia como parte do currículo da educação básica.

A metodologia adotada para esse estudo foi a análise bibliográfica e documental de cunho descritivo e explicativo, das resoluções que regem a Reforma do Ensino Médio, as normativas e diretrizes estaduais, e a Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba. Optou-se pela pesquisa de cunho qualitativa pois esta permite a compreensão de múltiplos aspectos da realidade.

Para uma melhor compreensão e discussão utilizamos a análise documental, que envolve tanto a legislação educacional historicamente produzida, como as normativas estabelecidas recentemente pois, assim como destaca Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427) “[...] um documento não é restrito a uma única e harmoniosa leitura. Pelo contrário, é aberto a re-leituras, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido”.

O tema tratado neste texto se mostra relevante, porque a história da Sociologia escolar nos possibilita compreender como as diversas reformas curriculares refletem o lugar e a forma que a Sociologia ocupa nos currículos estaduais atualmente e apresentam os impactos na disciplina, seja na forma como ela é trabalhada ou em sua presença no interior do currículo.

Este artigo está organizado em três partes, a saber: a introdução, onde é realizado um breve resgate histórico da Sociologia escolar e das fragilidades propiciadas pelas constantes mudanças. Na segunda parte, exploramos a reforma educacional em curso, e a forma como a Sociologia está posta no currículo escolar da Paraíba, inclusive na composição dos itinerários formativos, que a partir desse ano letivo, amplia a disciplina de Aprofundamento para as três séries do Ensino Médio, possibilitando assim, uma ampliação do campo de atuação docente para os profissionais da Sociologia, uma vez que, esse componente é trabalhado por área de conhecimento e possui uma carga horária maior que a própria disciplina. Esse fator minimiza a fragilização da identidade docente, pois o

professor tem a possibilidade de permanecer no seu campo de estudo. Por fim, destacamos que essa realidade, suscita outros estudos que possam aprofundar as questões aqui levantadas sobre o Novo Ensino Médio e suas implicações no ensino de Sociologia na educação básica.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA

Na realidade educacional do Estado da Paraíba, a Proposta Curricular⁴ do Ensino Médio foi aprovada em 2020, sendo o NEM implementado em 2022. Em muitos estados do país durante o período de implementação do NEM, o currículo sofreu grandes alterações e a Sociologia perdeu espaço no currículo, em alguns casos sendo ofertada em duas das três séries do EM, em outros, apenas na 3ª série do EM. No entanto, no currículo da Paraíba mesmo durante todo esse processo de mudança a disciplina permaneceu sendo ofertada com 1 h/a nas três séries do ensino médio.

Podemos, destacar aqui casos como o estado de São Paulo, que em 2025 reduziu a carga horária das Ciências Humanas para 466,7 horas (incluindo o componentes de Sociologia, Filosofia, História e Geografia), ante 480 horas em 2024 e 720 horas antes da reforma. No caso específico da Sociologia, a disciplina teve sua carga horária diminuída drasticamente, de 180 horas para 66,7 horas.

Em 2025, novamente o cenário educacional passa por uma nova norma, a Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio, alterando a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revogando parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio. Dentre as alterações aprovadas, des-

4 Proposta redigida pela Comissão Estadual – a Equipe Pró-BNCC – da Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e Tecnologia e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB) através da Resolução nº 410/2021. Para saber mais sobre os documentos normativos do Webinar Novo Ensino Médio no Estado da Paraíba, acessar: <<http://novoensinomediopb.online/>> Acesso em: 10/03/2025.

tacamos o aumento da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) e a retomada de todos os componentes curriculares de forma obrigatória.

Essa nova lei de Ensino Médio prevê um aumento na carga total para 3.000 horas, sendo 2.400 horas destinadas à FGB. No entanto, é importante destacar que a distribuição específica das horas para cada disciplina dentro da área de Ciências Humanas e Sociais, como a Sociologia, é uma decisão que cabe a cada estado e rede de ensino. Pois não há uma carga horária uniforme para a Sociologia em todo o Brasil. Como dito anteriormente, a quantidade de horas-aula depende da legislação e do planejamento curricular de cada estado e rede de ensino. Diante desse contexto, hoje a carga horária de Sociologia mais reduzida é no estado de São Paulo.

A ausência da Sociologia como componente curricular obrigatório no ensino médio, acaba por impactar não só na formação dos estudantes, mas também no processo de formação de novos profissionais. De acordo com, Bodart e Tavares (2020) essa realidade gera pouco atração para formação de novos profissionais, uma vez que os postos de trabalho são escassos e a manutenção da disciplina no currículo possibilita não apenas o conhecimento teórico, mas principalmente a questão cultural. O que demonstra a necessidade de se investir em mais qualidade e tempo na oferta da disciplina, despertando os estudantes para uma melhor experiência com a disciplina e quem sabe até o interesse pela formação.

Diante das mudanças promovidas pela implementação da Lei nº 14.945/2024, em 2025, houve uma nova mudança curricular nas escolas integrais da rede estadual da Paraíba. Passo a vigorar uma jornada integral de 35 horas semanais para o Ensino Médio das Escolas Cidadãs Integrais vinculadas à 1ª e 3ª Gerências Regionais de Educação. Essa mudança para uma jornada reduzida, garante as horas/aula estabelecidas e visa promover um equilíbrio mais saudável entre carga horária e desempenho, tanto para profissionais quanto para estudantes. Essa adequação de carga horária visa atender a demandas contemporâneas da educação integral, ao mesmo tempo em que promove melhorias na qualidade do ensino, pois

otimiza o tempo de trabalho pedagógico e administrativo. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, esse formato experimental permitirá monitorar e avaliar os impactos da nova jornada no ambiente escolar, fornecendo dados concretos para ajustes e tomadas de decisão. Após avaliação da Secretaria, caso os resultados observados no corrente ano letivo demonstrem sucesso, o modelo poderá ser expandido para outras Gerências Regionais de Educação, consolidando-se como uma política inovadora para a Rede, e beneficiando outras comunidades escolares em todo o estado (PARAÍBA, 2025). Nesse sentido, é importante destacar que a implementação desse modelo piloto de 35 horas semanais se aplica à carga horária dos estudantes, já os professores seguem com a jornada de trabalho escolhida por eles para atuação, direcionando mais tempo para estudo e planejamento de suas atividades.

Nesse sentido, as escolas que atuam no modelo de Escola Cidadã Integral (ECI) com 35h/a semanais, há 2 h/a de Sociologia na 1ª e na 2ª Série e 1h/a nas turmas de 3ª Série. Já nas escolas com 45h/a semanais, é 1 h/a de Sociologia na 1ª e na 2ª Série e 2h/a nas turmas de 3ª Série. Assim como apresenta-se nas matrizes curriculares de cada modelo, ilustradas a seguir:

Figura 2 – Matriz curricular do Ensino Médio das Escolas Cidadãs Integrals com regime de 45h/semanais para o ano letivo de 2025. (PARAÍBA, 2025, p. 225). Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1s01XU96DASEK87XL5LdQnu57BJJcjtq>

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

GERÊNCIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS - GEECI



ESCOLA CIDADÃ



GEECI



GOVERNO DA PARAÍBA

SECRETARIA de Estado da Educação

MATRIZ CURRICULAR - REGULAR - INTEGRAL

ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS - ENSINO MÉDIO

Matriz vigente da 1ª série a 3ª série - 2025

Aulas de 50 minutos

Turno: Integral

Tipo de Mediação: Presencial

Horário de Funcionamento: Inicial: 07:20 Final: 17:00

Estrutura Curricular: Formação Geral Básica e Itinerário Formativo

Modalidade: Ensino Regular

Etapa: Ensino Médio

Formas de Organização da Turma: Série

			AULAS SEMANAIS			CARGA HORÁRIA ANUAL				
			1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série		
Formação Geral Básica (FGB)	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	3	100	100	100		
		Arte	1	1	1	33	33	33		
		Educação Física	2	2	2	67	67	67		
		Língua Inglesa	2	2	2	67	67	67		
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Língua Espanhola	1	1	1	33	33	33		
		História	2	2	2	67	67	67		
		Geografia	2	2	2	67	67	67		
		Filosofia	1	1	2	33	33	67		
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Sociologia	1	1	2	33	33	67		
		Química	3	3	3	100	100	100		
		Física	3	3	3	100	100	100		
		Biologia	3	3	3	100	100	100		
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	4	4	133	133	133			
Total Formação Geral			28	28	30	933	933	1000		
Itinerários Formativos (IF)	Aprofundamento	COMPONENTES CURRICULARES			1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série
		Aprofundamento	3	3	3	100	100	100		
		Produção Textual	2	2	2	67	67	67		
		Recomposição da Aprendizagem - Língua Portuguesa	2	2	2	67	67	67		
		Recomposição da Aprendizagem - Matemática	2	2	2	67	67	67		
		Eletiva	2	2		67	67	0		
	Subtotal Itinerário Formativo - Aprofundamento			11	11	9	367	367	300	
	Diversificada	Projeto de Vida	2	2	2	67	67	67		
		Práticas Integradoras I	2	2	2	67	67	67		
		Práticas Integradoras II	2	2	2	67	67	67		
	Total Itinerário Formativo - Diversificada			6	6	6	200	200	200	
Total Itinerários Formativos			17	17	15	567	567	500		
Total (FGB) + (IF)			45	45	45	1500	1500	1500		
Carga horária total - Formação Geral Básica (FGB)			2867							
Parte diversificada			1033							
Aprofundamento			600							
Carga horária total - Itinerário Formativo (IF)			1633							
Carga horária total (FGB + IF)			4500							

Figura 3 – Matriz curricular do Ensino Médio das Escolas Cidadãs Integrals Técnicas, curso técnico em serviços públicos integrado ao ensino médio, Eixo tecnológico: gestão e negócios, para o ano letivo de 2025. (PARAÍBA, 2025, p. 225). Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1s01XU96DASEK87XL5LdQnu57BJJcjtq>

Matriz vigente para as turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries - 2025				ESTRUTURA CURRICULAR: Formação Geral Básica e Itinerário Formativo MODALIDADE: Educação Profissional ETAPA: Educação Profissional Técnica de Nível Médio FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DA TURMA: Série/Ano (séries anuais)												
CURSO TÉCNICO EM SERVIÇOS PÚBLICOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EIXO TECNOLÓGICO: GESTÃO E NEGÓCIOS				AULAS SEMANAIS						CARGA HORÁRIA ANUAL						
				1ª Série		2ª Série		3ª Série		1ª Série		2ª Série		3ª Série		
COMPONENTES CURRICULARES				1ª Semestre	2ª Semestre	3ª Semestre	4ª Semestre	5ª Semestre	6ª Semestre	1ª Semestre	2ª Semestre	3ª Semestre	4ª Semestre	5ª Semestre	6ª Semestre	
Formação Geral Básica (FGB)	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa		3	3	3	3	3	3	50	50	50	50	50	50	
		Arte		1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Educação Física		2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33	
		Língua Inglesa		1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Língua Espanhola		1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		História		2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33	
		Geografia		2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33	
		Filosofia		1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Sociologia		1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	17	
		Química		2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33	
		Física		2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33	
		Biologia		2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática		3	3	3	3	3	3	50	50	50	50	50	50	
	Total Formação Geral			23	23	23	23	23	23	393	393	393	393	393	393	
Itinerário de Formação Técnica e Profissional	Parte Diversificada e Aprofundamento	UNIDADES CURRICULARES			Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	
		Produção textual		2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	33	
		Recomposição de aprendizagem - Língua Portuguesa		1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	0	
		Recomposição de aprendizagem - Matemática		1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	17	0	
		Aprofundamento		3	3	3	3	3	3	50	50	50	50	50	0	
		Práticas Integradoras I		2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	0	
		Práticas Integradoras II		2	2	2	2	2	2	33	33	33	33	33	0	
		Preparação de estágio/Trabalho de conclusão de curso (TCC)							2	0	0	0	0	33	0	
		TOTAL		11	11	11	11	12	2	183	183	183	183	200	33	
	Formação Básica para o Trabalho (FBT)	Projeto de vida		1	1	1	1	1	1	17	17	17	17	0	0	
		Educação Tecnológica e Midiática		2	2	2	2	2	2	33	0	33	0	0	0	
		Intervenção Comunitária								0	33	0	0	0	0	
		Inovação Social e Científica				2				0	0	0	33	0	0	
		Empresa Pedagógica					2	2	2	0	0	0	0	33	0	
TOTAL			3	3	3	3	2	0	50	50	50	50	33	0		
Formação Profissional Específica (PPE)	Auxiliar em Administração	Administração Pública e Privada		2						33	0	0	0	0	0	
		Marketing e Transparência no Serviço Público		2						33	0	0	0	0	0	
		Formação e Organização do Estado Brasileiro		2						33	0	0	0	0	0	
		Logística e Patrimônio		2						33	0	0	0	0	0	
	Assistente em Recursos Humanos	Atendimento ao Público		2						0	33	0	0	0	0	
		Gestão de Pessoas na Administração Pública		2						0	33	0	0	0	0	
		Organização, comunicação e Apresentação Pessoal		2						0	33	0	0	0	0	
		Redação Técnica		2						0	33	0	0	0	0	
	Analista de Planejamento e Orçamento	Introdução ao Orçamento Público			2					0	0	33	0	0	0	
		Introdução às Políticas Públicas			2					0	0	33	0	0	0	
		Gestão de Projetos Públicos			2					0	0	33	0	0	0	
		Licitações e Contratos			2					0	0	33	0	0	0	
		TOTAL					2					0	0	33	0	0
		TOTAL					2						0	0	33	0

Diante de tantas mudanças e reformas curriculares a carga horária da disciplina de Sociologia, nos demais modelos de ensino, permanece com uma 1h/a semanal por série, como por exemplo, nas escolas que atuam no modelo regular, Escola Cidadã Itirapituba Indígena, Escolas Cidadãs Integrals Socioeducativas e nas Escolas Cidadãs Integrals Técnicas (ECITs). Essa proposta curricular demonstrada se apresenta como uma fase de testes e avaliações do currículo na rede estadual de educação da Paraíba.

Como podemos verificar, nas escolas que estão em fase de observação com essa nova configuração curricular a Sociologia, assim como a Filosofia, ganham mais espaço no currículo escolar possibilitando a valorização da disciplina no processo de aprendizagem, uma vez que, o conteúdo é trabalhado de forma mais abrangente e com maior aprofundamento.

É importante enfatizar que, em 2025, também houve uma reformulação nos itinerários formativos no currículo escolar da rede estadual da Paraíba, que passa a ser compostos por: Itinerário de Aprofundamento

(oferece aos estudantes a oportunidade de estudar de forma mais detalhada e específica as áreas do conhecimento ou eixos definidos pela BNCC); Itinerário de Parte Diversificada (que tem como objetivo atender às especificidades locais e implementar estratégias pedagógicas. Os componentes curriculares comuns que incluem: Projeto de Vida, Práticas Integradoras (I e II); e o Itinerário de Formação Técnica e Profissional (exclusivo das Escolas Cidadãs Integradas Técnicas - ECIT, estes itinerários tem como objetivo integrar a formação geral básica com a qualificação profissional, atendendo às demandas do mercado de trabalho e às especificidades regionais.

Atualmente, trabalha-se em mudanças diante dessa reforma educacional, e há projetos de lei para tornar novamente disciplinas como a Sociologia obrigatórias, a partir de 2026. Pois, a Sociologia, assim como, a Filosofia hoje são consideradas parte do “componente curricular de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, que se tornou a área obrigatória e pode ser oferecida como um dos itinerários formativos dependendo da realidade curricular de cada estado. Essa proposta, visa então tornar a oferta desse componente obrigatória e de maneira igualitária no currículo da educação básica em todo o país.

Diante dessas mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro, e conseqüentemente, no currículo das escolas paraibanas, é importante refletirmos sobre o currículo das Escolas Cidadãs Integradas Técnicas (ECITs) do Estado, e as possibilidades do ensino de Sociologia nos itinerários formativos propostos, considerando que ao longo da história educacional do nosso país, esse componente vem lutando pela sua permanência e legitimidade nos currículos. Além de que por ser uma disciplina com carga horária baixa, muitas vezes o professor desse componente acaba absorvendo várias disciplinas da parte diversificada.

De acordo com as Diretrizes Operacionais e Curriculares (2025) para Escolas Estaduais do estado da Paraíba, a organização curricular é orientada pela Proposta Curricular da Paraíba, aprovado pela Resolução CEE PB nº 410/2021. Como mencionado anteriormente, no currículo da

Paraíba tem-se o itinerário de aprofundamento, componente esse que foi reformulado para se alinhar às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CNE/CEB Nº 2/2024). Nessa reformulação que houve para o ano letivo corrente, levou-se em consideração os resultados da escuta realizada durante o II Workshop das Escolas Cidadãs Integrais (2024) e as consultorias de acompanhamento promovidas nas escolas no ano letivo anterior.

O aprofundamento tem por objetivo fortalecer as aprendizagens nas áreas de conhecimento da Formação Geral Básica, respeitando as escolhas dos estudantes, que poderão optar entre as seguintes opções: Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias; Aprofundamento em Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Aprofundamento em Matemática e suas Tecnologias; Aprofundamento em Áreas do Conhecimento Integradas.

O referido componente é composto por 2 ou 3 aulas geminadas semanais, conforme a categoria da escola e a série, sendo ofertado para as 3 séries do ensino médio. A oferta desse componente acontece de forma simultaneamente para todas as turmas de uma mesma série. E na organização das turmas, é adotada a lógica de enturmação mista, ou seja, turmas compostas por estudantes de diferentes turmas da mesma série. Tudo isso partindo da escolha do estudante por qual aprofundamento ele irá optar.

De acordo com o documento orientador, o Itinerário Formativo de Aprofundamento (IFA), corresponde a

(...) percursos educacionais que permitem aprofundar-se em áreas de interesse, promovendo uma formação integral que articula, de modo significativo, teoria e prática, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e contextualização. Deve-se considerar a diversidade regional e cultural do país, garantindo que o ensino esteja alinhado às realidades locais. (...) Uma das premissas dos Itinerários Formativos de Aprofundamento é oferecer oportunidade aos estudantes, para que eles possam aprofundar seus estudos em temas de seu interesse, não apenas no aprofundamento das áreas de conhecimento ou em relação ao mundo do trabalho, mas em programas que os colo-

quem como sujeitos que atuam e transformam seus projetos de vida e a comunidade ao seu redor. Trata-se de possibilitar o estudo de temas fundamentais à sociedade, visando à superação da superficialização e da fragmentação para estabelecer o tratamento pedagógico fundamentado no aprofundamento e na complexidade em que as relações humanas são estruturadas. (BRASIL, 2024, p.14).

Nesse sentido, busca-se uma integração entre a Formação Geral Básica (FGB) e os itinerários formativos de aprofundamento, trazendo uma oportunidade de preencher lacunas no processo de aprendizagem nas áreas em que os estudantes possuem mais dificuldade, ou mesmo ampliar seus conhecimentos em áreas de interesse.

Assim, o itinerário formativo busca fortalecer e aprofundar o que o estudante aprende ao longo da sua Formação Geral Básica, de modo que articulando teoria e prática. De modo que este possa compreender como irá aplicar em seu contexto de vida social, profissional ou pessoal, as aprendizagens desenvolvidas por meio da Formação Geral Básica, atribuindo sentido ao repertório de conhecimentos construídos ao longo do percurso escolar. Destarte, é preciso cuidado, pois também não se trata de reduzir o Itinerário Formativo de Aprofundamento a uma tematização e exemplificação do que é abordado na Formação Geral Básica.

Outro aspecto relevante do IFAs é a possibilidade de ampliação do campo de atuação docente para os profissionais, realidade essa que mudou um pouco a condição dos professores de Sociologia na realidade da educação na Paraíba. Pois em grande parte, esses profissionais tinham sua carga horária complementada por diversos componentes curriculares que correspondia a diversas disciplinas da parte diversificada, como por exemplo, disciplinas eletivas, projeto de vida, estudo orientado, tutoria. O que tornava-se uma situação delicada, pois muitas dessas disciplinas não possuíam material estruturado e também não haviam formações específicas para ministrá-las.

A mudança curricular e a introdução do componente de Aprofundamento – o qual é trabalhado por área de conhecimento e possui uma carga horária maior que a própria disciplina de Sociologia, possibilita que

o professor permaneça atuando em sua área de formação. Esse fator minimiza a fragilização da identidade docente, uma vez que, o professor tem a possibilidade de permanecer no seu campo de estudo.

É válido destacar outro aspecto relevante no processo de ensino-aprendizado, pois ainda se tem um número pequeno de professores de Sociologia que atuam na rede pública estadual, o que em muitas realidades gera grande rotatividade de docentes, podendo dificultar o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor. Outro problema que caracteriza a prática docente no componente de Sociologia está no elevado percentual de professores que lecionam mais de um componente curricular; por exemplo, em 2016, 46,6% dos professores de Sociologia que lecionavam Sociologia, também ministravam aulas de Filosofia (BODART, 2018). Realidade essa que pode afetar negativamente a identidade do professor de Sociologia no interior da escola, assim como as limitações dos professores que possuem formação em outras área de conhecimento e/ou em Pedagogia, em dominar os conteúdos específicos da disciplina.

Situações como a carga horária semanal reduzida nos três anos do ensino médio, fazendo como que professores tenham que se dedicar também a outras escolas, precarizando sua condição docente, uma vez que reduz seu tempo para o planejamento das aulas, além de gerar dificuldades de estabelecimento de contato mais próximo.

Bodart e Tavares (2020), chamam a atenção para o fato de que, a Sociologia, na pirâmide hierárquica das disciplinas que constituem a grade curricular escolar, juntamente com outras disciplinas com presença intermitente no currículo, tem seu lugar na subalternidade. O que envolve também outras práticas, por exemplo, circunstâncias onde os gestores se utilizam da Sociologia para completar carga horária docente e a destinando a professores sem formação específica corrobora para que seu status no conjunto da grade curricular seja depreciada.

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – principal forma de ingresso nos cursos superiores, tem sido outro fator que vem colaborando

para o reconhecimento e valorização atribuídos às disciplinas escolares. Como um dos objetivos do ensino médio é preparar o estudante para o ensino superior, as disciplinas acabam tendo, de algum modo, seu status atrelado à sua colaboração para o bom desempenho dos estudantes nesse exame, sendo tendência uma educação focada na preparação dos alunos para essa avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto ao longo do texto devemos considerar que o reconhecimento e a própria valorização da Sociologia enquanto disciplina, à qual busca promover uma reflexão crítica, apresenta dois aspectos que tornam esse um cenário desfavorável, o primeiro está relacionado e marcado pela transitoriedade da disciplina no currículo, e um segundo aspecto decorrente desse primeiro, é a escassez de profissionais licenciados na área e consequentemente as condições de trabalho ao qual estão submetidos.

Deste modo, Tardif (2010) destaca que no cotidiano escolar, a prática docente é observada e avaliada constantemente pelos estudantes, estes percebem cada detalhe da atuação do professor especialmente no tocante ao seu processo formativo e domínio dos conhecimentos da área, assim como a sua descaracterização quando este passa a assumir maior parte de sua carga horária na atuação de componentes curriculares que não sejam de sua formação. Para tanto, as condições do trabalho docente podem vir a influenciar no *status* e afetar o prestígio da disciplina.

Apesar das reformas já mencionadas, a Sociologia continua presente nos currículos da educação básica, o que é garantido disciplinarmente por diversos dispositivos estaduais, apesar de não ser garantida de maneira disciplinar por meio dos instrumentos nacionais. Embora a BNCC em sua versão final não garanta um espaço disciplinar para a Sociologia, é importante ressaltar que esta continua fazendo parte da área das Ciências Humanas e Sociais nesse documento, assim como na matriz dessa área

no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o qual é referência enquanto avaliação final da última fase da educação básica.

Diante do exposto ressaltamos a importância da Sociologia para o currículo do ensino médio nas escolas brasileiras, observando que essa disciplina não se encontra em posição desprestigiada, se comparada com outras disciplinas que também se apresentam em situação de intermitência ou fragilidade no currículo. Contudo, Bodart (2018) destaca, que a Sociologia aparece em situação mais favorável em termos de reconhecimento e valorização dentro do currículo do que as disciplinas de Inglês, Filosofia, Educação Física e Artes.

Por fim, destacamos que essa realidade, suscita outros estudos que possam aprofundar as questões aqui levantadas sobre o Novo Ensino Médio e suas implicações no ensino de Sociologia na educação básica. Considera-se que o estado da Paraíba tem inovado em garantir e valorizar a efetivação da disciplina no currículo, assegurando carga horária em todas as séries e ampliando a sua atuação através do Itinerário Formativo de Aprofundamento, realidade essa que não é assegurada aos currículos de todos os estados da federação.

REFERÊNCIAS

BODART, Cristiano das Neves. **Prática de ensino de Sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos**. Mediações, Londrina, v. 23, n. 2, p. 455-491, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/30442/p df>. Acesso em: 5 set. 2025.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. **Os cursos de Ciências Sociais e Sociologia no Brasil: história e configurações**. Cadernos de Educação, n.64. p.01-26, jul./dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 mar. 2025.

_____. Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular – A Estrutura da BNCC**. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Referencial Curricular para os Itinerários Formativos**. Brasília: MEC. Disponível em: novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

_____. **Lei n. 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Lei de Reforma do Ensino Médio. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 14.945**, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, nº 147. Seção: 1. Página: 5 Publicado em: 01/08/2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html> Acesso em: 08 mar. 2025.

OLIVEIRA, Amurabi. **Ensino de Sociologia na Educação Básica: expansão, retrocessos e perspectivas**. REVISTA EM ABERTO - INEP, v. 34, p. 27-40, 2021.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais para o ano letivo da rede estadual da Paraíba**. 2025. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/diretrizes-pedagogica-2025-1.pdf> Acesso em: 14 fev. 2025.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Matrizes Curriculares**. João Pessoa, 2023. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://paraiba.pb.gov.br/arquivos/pdfs/PropostaCurricularDoEnsinoMdiodaParabaPCEMPB23.pdf> Acesso em: 14 fev. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. **BNCC: Disputa pela qualidade ou submissão da educação?** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 35 n.1, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932019000100035&script=sci_arttext. Acesso em: 12 fev. 2025.

REZER, Ricardo. **“Pedagogia das Competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais” para a educação superior”**. In: Educação. Santa Maria. v. 45, 2020. Disponível em < Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>>. Acesso 02 jun. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, SC, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>> Acesso em: 14 fev. 2025.

SILVA, Josefa Alexandrina. **Os desafios para o ensino de Sociologia na Educação Básica a partir da BNCC**. Revista Perspectiva Sociológica, n. 27, p. 45-57, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.016

A ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO COMO MEDIADORA ONTO-REFLEXIVA DA FORMAÇÃO HUMANA

José Adersino Alves de Moura¹Neuton Alves de Araújo²

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a perspectiva onto-reflexiva da mediação da AOE, no âmbito da formação humana, que imerge na realidade para potencializar transformações, luz dos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, Teoria Histórico-Cultural e Teoria da Atividade. Partimos do entendimento de que a mediação da atividade pedagógica não se limita à operacionalização de métodos ou técnicas de ensino, mas constitui uma forma de atividade objetivamente inserida no processo de formação do humano genérico. Desse modo, o estudo de natureza bibliográfica permitiu analisarmos como AOE objetiva -se na unidade dialética entre ensino e aprendizagem, sendo condição para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sobretudo da formação de conceitos teórico-científicos. Como resultado, se confirma que AOE, quando compreendida como mediadora onto-reflexiva, além de estruturar a atividade pedagógica para constituição do humano genérico, articula dialeticamente o ensino e a aprendizagem para operar transformação dos motivos, formação da consciência crítica e

1 Doutorando em Educação pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí -UFPI, admoura.moura@gmail.com.

2 Doutor em Educação pelo curso Doutorado em educação da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo -FEUSP, doutor.neuton@ufpi.edu.br.

historicidade dos sujeitos, elevando, assim, seu crescente papel como teoria pedagógica que reproduz o movimento do bom ensino no âmbito da práxis transformadora.

Palavras-chave: Materialismo histórico-dialético, Atividade Orientadora de Ensino, Mediação, Ensino e aprendizagem, Formação de conceitos.

INTRODUÇÃO

A atividade pedagógica – comumente apresentada pela academia através de expressões como prática educativa, prática docente ou prática pedagógica (Zabala, 1998; Franco, 2012; Bandeira; Ibiapina, 2014) – tem sido tensionada por múltiplas contradições advindas da fragmentação do conhecimento, da instrumentalização do ensino e do esvaziamento da função formativa da escola na atualidade. Diante desse cenário, emerge a necessidade de se colocar em debate o sentido ontológico da educação escolar como mediação fundamental no desenvolvimento humano. Nessa direção, a atividade pedagógica se posiciona como atividade produtora da vida e mediadora do processo de humanização, perspectiva que adotamos neste estudo por validar, de modo particular, a mediação entre o conhecimento universal do gênero humano e o conhecimento singular dos sujeitos (Araújo; Moraes, 2017).

Ao considerarmos, particularmente, essa perspectiva, torna-se necessário compreendermos o papel da Atividade Orientadora de Ensino (AOE)³ na constituição da consciência humana. Em outros dizeres, entender seu papel não apenas como um instrumento teórico-metodológico capaz de ressignificar o lugar do ensino na escola, mas também como uma mediação formadora entre o conhecimento historicamente produzido e o desenvolvimento do psiquismo humano. Portanto, compreender o alcance de seu duplo papel mediador: o onto-reflexivo.

Nessa direção, é preciso esclarecermos que a mediação, enquanto categoria fundante da dialética marxista, expressa a unidade entre os elementos que constituem a realidade concreta em movimento. Trata-se de uma determinação ontológica do humano genérico e, ao mesmo tempo, de um construto lógico que permite à razão apreender os nexos internos dos fenômenos (Pontes, 1997). Assim, a mediação não é apenas

3 Com gênese em Moura (2000, 2004) a AOE é a unidade da atividade pedagógica; um modo de organização da atividade de ensino do professor e da atividade de aprendizagem do aluno para que a escola cumpra a sua função social.

uma abstração do pensamento, mas estrutura a própria existência social, articulando-se à totalidade e à contradição como a chave que revela os vínculos profundos que conferem sentido e historicidade aos fenômenos da vida social.

Nesse sentido, a mediação ocupa um lugar central na articulação entre as dimensões singular, particular e universal, como expressão concreta da relação entre os sujeitos e a totalidade social, condensando determinações universais em formas singulares de manifestação desses processos. Assim, o reducionismo dessas dimensões compromete a apreensão da realidade em sua complexidade e historicidade. Por isso, compreender a mediação implica ultrapassar aparências imediatas, desvelar os conflitos internos dos objetos e evidenciar seu movimento real. Portanto, implica em se abrir caminhos à totalidade concreta como unidade de contrários.

Se, conforme esses argumentos, a mediação expressa a síntese dinâmica entre elementos aparentemente antagônicos, articulando o singular ao universal por meio do particular, torna-se imprescindível analisar a AOE não como uma instância isolada da atividade pedagógica, mas como expressão e instrumento de sua mediação dialética. Significa dizer que a AOE deve ser compreendida como momento constitutivo da atividade pedagógica, operado, simultaneamente, como expressão concreta das singularidades do contexto educativo e como realização, em ato, das determinações históricas e sociais mais amplas que conformam a educação como prática social.

METODOLOGIA

Nesta linha de raciocínio, a AOE foi significada como unidade da atividade pedagógica à luz das categorias marxistas mediação e singular-particular-universal. É neste marco que emerge a questão central deste artigo: como se processa a mediação onto-reflexiva entre a singularidade das vivências educativas, a particularidade das condições históricas e ins-

titucionais que as conformam e a universalidade dos processos formativos da consciência humana na sociedade capitalista?

Nesse contexto, o estudo se ancora no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) como método de análise e articula a produção clássica e contemporânea da Teoria Histórico-Cultural (TH-C) e da Teoria da Atividade (Marx e Engels, 2002; Marx, 2010, 2011; Vigotski, 2003, 2007, 2009, 2017, 2021; Leontiev, 1978, 2017, 2021). Assim, a análise de natureza bibliográfica desenvolveu-se dialeticamente entre fundamentação e problematização, sustentando a tese de que a AOE se fundamenta em mediação onto-reflexiva da práxis transformadora, estruturando a atividade pedagógica como uma unidade dialética capaz de expressar a totalidade do processo formativo nas dimensões singular, particular e universal.

Nessa visão, apontamos como objetivo analisar a perspectiva onto-reflexiva da mediação da AOE, no âmbito da formação humana, que imerge na realidade para potencializar transformações, à luz dos fundamentos do MHD, TH-C e Teoria da Atividade. Apontamos sua centralidade na articulação entre ensino e aprendizagem no âmbito do desenvolvimento do psiquismo humano, notadamente no processo de formação de conceitos teórico-científicos.

A hipótese que defendemos é a de que, quando compreendida como mediadora onto-reflexiva, a AOE, além de estruturar a atividade pedagógica para constituição do humano genérico, articula dialeticamente o ensino e a aprendizagem para operar transformações dos motivos, formação da consciência crítica e historicidade dos sujeitos, reafirmado, assim, seu crescente papel como teoria pedagógica que reproduz o movimento do bom ensino no âmbito da práxis transformadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apontamos os resultados deste artigo como produto desta introdução e da discussão de mais quatro questões na sequência deste texto, quais sejam: 1) a atividade pedagógica como unidade dialética entre o

ensinar e o aprender; 2) o movimento singular-particular-universal como base ontológica da mediação onto-reflexiva; 3) a AOE como mediação onto-reflexiva na constituição do humano genérico e 4) a formação de conceitos teórico-científicos como expressão da mediação onto-reflexiva da AOE. Estas questões foram sintetizadas nas considerações finais como reflexões desenvolvidas sobre o processo, com destaque às implicações teórico-pedagógicas da AOE para a formação humana na contemporaneidade.

ATIVIDADE PEDAGÓGICA: UNIDADE DIALÉTICA DO MOVIMENTO DO ENSINAR E DO APRENDER

A concepção de atividade pedagógica defendida neste texto compreende esse processo como unidade dialética que articula os sujeitos do ato educativo em uma totalidade contraditória e historicamente determinada, expressa no desenvolvimento da atividade principal de sujeitos socialmente posicionados: do professor – cuja atividade principal é o ensino – e do estudante – cuja atividade principal é a aprendizagem. Trata-se de um processo essencialmente relacional e mediado, cuja unidade se concretiza na e pela AOE, responsável por organizar, orientar e regular a objetivação dos fins formativos. Ao fazê-lo, transforma simultaneamente os sujeitos e os objetos implicados na relação entre ensinar e aprender, constituindo-se como mediação fundamental do desenvolvimento humano (Leontiev, 1978/2021; Moura, 2004).

É importante esclarecermos aqui, que na perspectiva ontológica de formação do humano genérico, a atividade de ensino não é uma prática ou técnica de transmissão de conteúdos, mas um trabalho de mediação da realidade objetiva pelo pensamento, orientado à formação de capacidades superiores de apropriação do mundo através da práxis. Assim, a chave do ensino, enquanto par dialético da unidade da atividade pedagógica, reside na possibilidade de o professor, situado em sua atividade prática externa concreta, criar condições, a partir da realidade objetiva

dos alunos, para que estes entrem efetivamente em atividade de aprendizagem. Isso significa que o ensino se efetiva na medida em que promove o desenvolvimento das individualidades e, com isso, amplia as possibilidades da genericidade humana ao constituir-se como atividade que possibilita

[...] a reconstituição histórica da significação, isto é, do processo que reificou em linguagem a síntese das atividades humanas significativas nos processos interativos para soluções de problemas advindos do convívio entre os homens ao satisfazerem as suas necessidades (Moura; Sforzi; Lopes, 2017, p. 74).

O professor, nesse contexto, é aquele que organiza situações pedagógicas que desafiam o aluno a ultrapassar o imediato, a operar com mediações conceituais, a formular generalizações, a compreender a lógica interna dos fenômenos. Isso exige que o ensino se converta em atividade intencional, sistematizada e formadora de motivos – função precisamente cumprida pela AOE. Assim, sua força reside em criar situações que expressem a lógica dialética plasmada no conteúdo como lógica do desenvolvimento: conteúdos escolares organizados como objetos de pensamento, acessíveis por meio de operações intelectuais orientadas por finalidades formativas. Nesse processo, a atividade principal do professor - o ensino - não é autossuficiente; ela só se realiza plenamente quando se converte em atividade de aprendizagem pelo aluno.

Por sua vez, a aprendizagem, enquanto atividade principal do aluno, não é um processo mecânico de absorção de conteúdos, mas a atividade de apropriação ativa dos modos sociais de agir e pensar. Conforme Vigotski (2017, 2021), é no interior da aprendizagem orientada pelo ensino que as funções mentais superiores se constituem e se desenvolvem. Desse modo, a mediação da AOE torna possível que o aluno transite do nível das experiências imediatas para formas superiores de abstração, síntese e teorização, formando conceitos teórico-científicos que, internalizados, se tornam ferramentas de pensamento.

Ao se considerar esses pontos, “[...] analisar o desenvolvimento do sujeito por meio da atividade principal é fundamental para compreender o papel da educação e da organização do ensino sobre a sua atividade e a formação da consciência” (Moura et al., 2016). Tal perspectiva permite situar a atividade pedagógica como elemento estruturante do desenvolvimento humano, especialmente articulada às condições objetivas e históricas em que se insere o sujeito em formação e, nessas condições pode tornar-se instrumento da formação humana. Desse modo a atividade principal é

[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento [...] caracterizada pelos três atributos seguintes: 1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados[...]; 2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis de imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos[...]. 3. A atividade principal é aquela da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento[...] (Leontiev, 2017, p. 64-65)

Nessa visão, a atividade principal ocupa papel central no desenvolvimento do psiquismo em determinado estágio da vida humana, promovendo as transformações mais significativas na personalidade. Ela se distingue por três características fundamentais: é a forma a partir da qual outras atividades se originam e se diferenciam; nela se constituem ou reorganizam processos psíquicos específicos, como a imaginação no brincar ou o pensamento abstrato nos estudos; e é justamente dessa atividade que dependem, de modo decisivo, as principais mudanças psicológicas observáveis em cada fase do desenvolvimento.

A partir dessa compreensão, os estágios de desenvolvimento da psique não podem ser tomados como sequências fixas e universais. Embora guardem certa regularidade temporal e se vinculem aos conteúdos

específicos da atividade principal, Leontiev (2017) ressalta que tal ordenamento não é imutável. O essencial, segundo o autor, é compreender os mecanismos que articulam a atividade principal ao sistema de relações sociais existente e o lugar concreto que essa atividade ocupa nesse sistema. A questão central, portanto, reside na análise da transformação da atividade principal ao longo do desenvolvimento e dos estágios formativos a ela associados.

Como se evidenciou, apesar de certa periodicidade no desenvolvimento da psique, o conteúdo dos estágios não se ancora exclusivamente em cronologias, mas se determina pela concreticidade das condições materiais e das relações sociais historicamente constituídas. Assim, a atividade principal atua como núcleo organizador da formação humana, que não se desenvolve de modo linear, podendo sofrer interrupções diante das condições reais que o sujeito histórico precisa superar.

Em outros termos, a organicidade da unidade entre ensino e aprendizagem — imanente à atividade principal dos sujeitos do processo educativo — realiza-se pela mediação onto-reflexiva no interior dos estágios de desenvolvimento do aprendiz. Tal mediação implica a reconfiguração da atividade pedagógica como totalidade dinâmica e contraditória, constitutiva de cada nível de ensino. Por ser contraditório, esse processo deve unir, e não separar, os contrários, tornando-se, assim, um ensino formador, portador do novo, pois, nas palavras de Vigotski (2017, p. 114, grifo no original), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

Entretanto, fica evidente que a apropriação do objeto de ensino é tensionada pela desigualdade social e, simultaneamente, apresenta-se como instrumento de sua superação, tornando possível a formação humana. Nesse contexto, a AOE, ao mediar essa contradição onto-reflexivamente, possibilita o salto do conhecimento empírico ao conhecimento teórico, do cotidiano à ciência, do imediato ao mediado.

Desse modo, ensino e aprendizagem configuram-se como duas formas indissociáveis de uma mesma atividade — a pedagógica — cuja unidade só se realiza mediante mediações adequadas. O professor, como sujeito

da atividade de ensino, atua sobre o conteúdo e a organização do trabalho pedagógico com o objetivo de promover o desenvolvimento do aluno. Este, por sua vez, ao apropriar-se ativa e conscientemente dos conteúdos, reconstrói em si a lógica do saber humano historicamente produzido, cuja objetividade se encontra universalizada na atividade. A AOE, nesse processo, atua como catalisadora do desenvolvimento, organizando o ensino como práxis formadora de sujeitos históricos e abrindo, assim, caminho para o “bom ensino”.

Portanto, a mediação da AOE estabelece um elo estrutural entre ensino e aprendizagem, entre professor e aluno, entre conhecimento e formação, revelando a atividade pedagógica como categoria ontológica da formação humana – e não como mero expediente escolar. Trata-se de reconhecer que o ensino, quando orientado por finalidades formativas e mediado por uma organização pedagógica intencional, é transformador e capaz de produzir não apenas aprendizagem, mas desenvolvimento – isto é, formação de sujeitos capazes de compreender, agir e transformar a realidade em que vivem.

Nessa direção, o papel mediador da AOE mantém sempre viva a unidade entre ensinar e aprender, objetivando, no processo educativo, a afirmação histórica do humano genérico no movimento dialético singular-particular-universal.

O MOVIMENTO DIALÉTICO SINGULAR – PARTICULAR – UNIVERSAL COMO PONTO DE PARTIDA DA MEDIAÇÃO ONTO-REFLEXIVA

Compreender a mediação como componente estrutural do humano genérico (Pontes, 1997) implica reconhecer que a AOE não pode ser reduzida a técnica ou estratégia didática. Embora sua dimensão lógico-reflexiva seja fundamental para organizar o planejamento, a intervenção e a avaliação pedagógica, esse instrumento também possui um caráter ontológico, pois expressa relações sociais historicamente produzidas e

mobiliza o movimento dialético entre singularidade, particularidade e universalidade.

Assim, a mediação na AOE articula condições objetivas (materiais, históricas) e subjetivas (cognitivas, racionais), possibilitando o desenvolvimento das máximas potencialidades formativas dos sujeitos. Ao assumir essa perspectiva onto-reflexiva, a AOE se configura como mediação da práxis pedagógica transformadora, orientada para a formação humana e para o “vir a ser” dos participantes em atividade de ensino e de estudo (Bernardes, 2012). Nesse sentido, sua função pedagógica e histórica se integra à constituição do humano genérico, tornando-a central na objetivação da atividade de ensino como prática social transformadora.

Nessa visão,

[...]a complexidade da práxis pedagógica evidencia a verdadeira dimensão da atividade de ensino, na qual estão implicados o conteúdo de aprendizagem, o sujeito que aprende, o professor que ensina e, sobretudo, a constituição de um modo geral de apropriação da cultura e do desenvolvimento do humano genérico (Moura *et al* (2016, p.108).

Significa, conforme defendido pelo autor, que o ensino nesse processo não se reduz a uma ação pontual, localizada ou particular, mas é parte de uma atividade essencialmente humana, histórica e social, que está ligada à forma como o ser humano se apropria da cultura e desenvolve sua humanidade genérica. Nessa direção, a AOE assume potencial estruturante do próprio processo de humanização, que articula a cultura (conteúdo), o sujeito (aluno), a relação social (ensino) que ensejam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotski e Leontiev).

Essa mediação, portanto, transcende a particularidade da práxis pedagógica ao revelar seu enraizamento nas condições históricas e ontológicas da existência humana. Dito de outro modo, expressa e organiza em sua imanência o movimento singular-particular-universal, não sendo, portanto, enquanto unidade da atividade pedagógica, exterior a esse movimento fundamental da dialética marxista.

Importa esclarecermos aqui, que embora a categoria singular-particular-universal tenha sido sistematizada por Lukács, ela se fundamenta na crítica marxiana ao idealismo hegeliano – que subordina o novo aos princípios do velho, em vez de compreendê-lo como superação dialética. Conforme destaca Lukács (2018), nesse processo Marx pôde apreender, no interior das relações de produção capitalistas, a constituição contraditória entre o indivíduo e a sociedade. Nessa perspectiva, o trabalho particular do indivíduo é subsumido pela divisão social do trabalho, conformando uma totalidade social complexa, historicamente determinada e carregada de contradições.

Desse modo, o filósofo húngaro desenvolve o movimento singular-particular-universal como estrutura ontológica que fundamenta a constituição do humano genérico concreto. Esse movimento não se reduz a uma classificação lógica, mas expressa a totalidade dialética da vida humana, em que o singular representa o sujeito histórico que atua no mundo por meio de atividades mediadas; o particular corresponde às formas sociais objetivadas – como a escola, a linguagem, a cultura e as ideologias – que condicionam e orientam essas ações e o universal refere-se ao humano genérico enquanto totalidade histórica, como horizonte objetivo e possibilidade coletiva da humanidade. Para Lukács (2018), é essa dinâmica entre níveis que estrutura a práxis como atividade contraditória, processual e determinada pelas condições concretas da existência, sendo, portanto, constitutiva da essência humana.

Como visto, Lukács apenas sintetizou o movimento dialético que Marx definira em sua concepção do humano genérico, especialmente na centralidade do trabalho como mediação ontológica de sua relação metabólica com a natureza. O filósofo alemão sempre deixou evidente que a atividade humana deve ser compreendida como prática social historicamente situada, atravessada por formas particulares – como a mercadoria, o valor, o capital, o Estado, etc. – que medeiam e, por vezes, alienam a relação entre o indivíduo singular e a universalidade humana.

Nesse sentido, argumentos como o contido na célebre Tese VI sobre Feuerbach reforçam o posicionamento de que a essência humana é constituída pelo conjunto das relações sociais (Marx; Engels, 2002). Tal tese sintetiza a compreensão de que a transformação do homem se realiza na e pela práxis social, iniciando-se na singularidade e alcançando a universalidade histórica por meio de determinações particulares concretas. Posteriormente, ao analisar as relações de exploração que estruturam a sociedade capitalista, Marx (2010) amadurece essa concepção ao apontar a possibilidade histórica de superação das condições opressoras impostas pelo capitalismo. Essa possibilidade reside na práxis transformadora, sobretudo quando os sujeitos se apropriam criticamente da totalidade social, em movimento coletivo de emancipação humana.

Em outros dizeres, a contradição entre forças produtivas e relações de produção constitui o motor do desenvolvimento histórico. O trabalhador, ao produzir sob condições alienadas, também acumula formas de consciência que podem levá-lo à crítica dessas mesmas condições. Desse modo, a própria atividade humana fundante – o trabalho – contém, em sua essência, tanto a alienação quanto a possibilidade de emancipação, desde que se transforme conscientemente a forma social que a organiza (Antunes, 2018).

De acordo com Pasqualini e Martins (2015), a contribuição lukacsiana permite entendermos na perspectiva marxista, os fenômenos relacionados aos processos de desenvolvimento das funções mentais superiores, ou qualquer outro fenômeno que requeira a concepção do humano como humano genérico no âmbito da singularidade, particularidade e da universalidade. Significa dizer: na dimensão universal, decorrente da própria genericidade; singular, da condição de ser único e, particular, que representa a mediação da vida em sociedade. Desta forma, singular e universal se articulam reciprocamente e coexistem no fenômeno como

[...] os polos opostos da unidade dialética que dão vida ao fenômeno. Existe entre singular e universal uma tensão dialética[...]. Em sua particularidade, o fenômeno assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade,

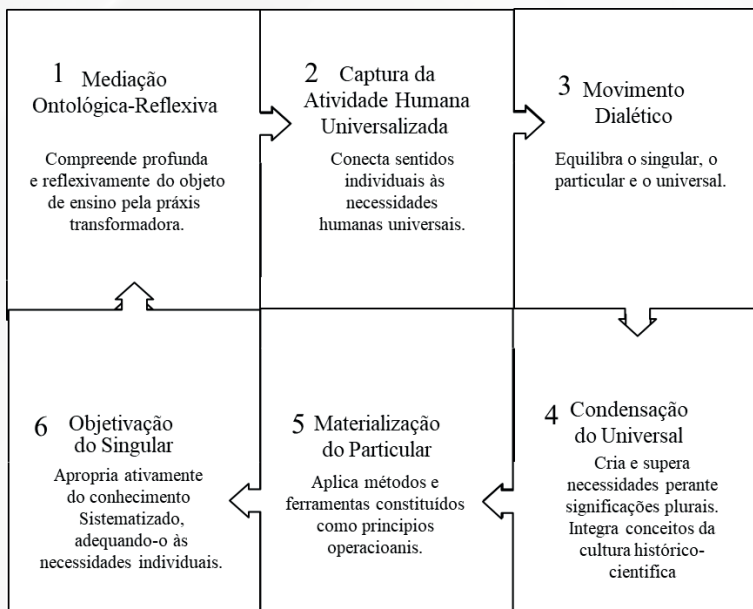
sob determinadas condições, de modo específico – porém, não completo, não universal (Pasqualini; Martins, 2015, p. 365).

Com base nessa explicação dada pelas autoras, podemos argumentar que o homem concreto só existe mediante a relação dialética singular-particular-universal. Fora dela ele se torna uma abstração. Seja na dimensão universal, seja na dimensão singular. A consequência disso, é que a singularidade ou a universalidade, em si, não bastam como totalidade do fenômeno, se analisadas separadamente, pois somente se tomam reais, concretas, pela mediação da particularidade. Assim, tanto o homem singular, único entre todos os outros homens com os quais se assemelha ou o homem como ser genérico, identificado com a sociedade e a própria natureza, constituem uma unidade indissociável. Ele vive como ser de carne e osso e como reflexo de si mesmo, enquanto construção singular do intelecto.

Nessa direção, a AOE, ao ser compreendida como mediação onto-reflexiva do processo formativo, manifesta e realiza a totalidade da atividade pedagógica. Implica que possibilita a significação da atividade humana universalizada no objeto de ensino que constitui o humano genérico perante suas necessidades. Assim, expressa em sua estrutura interna o próprio movimento dialético entre o singular, o particular e o universal. Na Figura 1 ilustramos como enxergamos esse movimento da dialética marxista na imanência da AOE.

Em outras palavras, essa mediação – organizada e intencional da atividade pedagógica – se condensa no universal nos conceitos e conhecimentos teóricos historicamente produzidos; na materialização do particular por meio das tarefas, métodos e instrumentos didáticos que configuram a operacionalidade do processo e, finalmente, realiza-se no singular à medida que se torna a atividade do sujeito concreto que possibilita apropriação ativa do conhecimento e formação do pensamento teórico.

Figura 1- Ciclo da expressão dialética singular-particular-universal na imanência da AOE



Fonte: organizada pelo pelos autores.

Este ciclo, portanto, constitui ontologicamente o humano genérico (Marx, 2010, 2011; Lukács, 2009, 2018). Expressa, portanto, a criação de novas necessidades historicamente situadas que se constituem mediante a multiplicidade de significações produzidas nas relações entre os homens e entre os homens e os objetos de suas relações. Tais significações não são arbitrárias, mas, como defende Leontiev (1978), resultam da inserção ativa dos sujeitos em atividades práticas orientadas por diferentes campos da cultura, sobretudo pela cultura histórico-científica. Nesse processo, a apropriação de conceitos – enquanto formas socialmente consolidadas do conhecimento – não ocorre de forma abstrata, mas se vincula às necessidades concretas da existência humana em sociedade. Assim, o movimento do singular ao universal não se dá pela simples generalização formal, mas pela objetivação de experiências que, mediadas pela linguagem e pela atividade, integram os sujeitos a uma totalidade viva, contraditória e transformável.



Feitas essas considerações, conclui-se inicialmente que, ao compreender a mediação da AOE apenas em uma de suas dimensões – seja em sua particularidade lógico-racional, intencionalmente orientada pelo professor para desenvolver o objeto de ensino, seja em sua dimensão ontológica, que reconhece a atividade universalizada presente no objeto – incorre-se no risco de não a reconhecer como eixo estruturante da formação humana na atividade pedagógica. Em outras palavras, corre-se o risco de esvaziá-la de sua natureza dialética. Portanto, aprofundaremos a compreensão desse duplo papel onto-reflexivo da mediação na AOE, concebida como unidade da atividade pedagógica responsável pela formação do humano genérico em suas máximas potencialidades.

A AOE COMO MEDIAÇÃO ONTO-REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DO HUMANO GENÉRICO

Ao ser compreendida como mediação ontológica do humano genérico, a AOE se inscreve no movimento histórico de objetivação da prática humana, operando como forma particular de trabalho pedagógico voltado à formação dos sujeitos na e pela relação social. Nesse sentido, ela não apenas expressa a inserção dos indivíduos na totalidade das relações sociais, mas também constitui um espaço de transformação dessas relações, uma vez que articula o singular, o particular e o universal no processo educativo. De acordo com Marx e Engels (2002), é pela atividade prática e pela mediação do trabalho que o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo. A categoria de mediação, nesse contexto, não é um simples instrumento externo, mas expressão da própria constituição ontológica da vida social. O ser humano só se realiza como tal na medida em que se insere em relações sociais historicamente determinadas, pelas quais sua consciência se forma e se objetiva.

A AOE, nesse sentido, não é uma técnica didática, mas uma forma historicamente construída de mediação entre o indivíduo e o saber socialmente elaborado. Como unidade da atividade pedagógica, ela ocupa

lugar central na reprodução e na transformação das formas culturais, sendo, por isso, mediação constitutiva da ontogênese humana. É no processo pedagógico orientado intencionalmente que o indivíduo tem acesso à cultura objetiva da humanidade – à linguagem, à ciência, à arte, ao pensamento teórico – e, por meio dela, pode se apropriar das formas superiores do psiquismo. Nesse sentido, de acordo com Leontiev (1978), o ser humano não possui, por natureza, as funções psíquicas que o definem como humano genérico; estas lhe são historicamente legadas por meio de atividades mediadas que se universalizam no objeto.

Nesse marco, a AOE expressa a mediação que une a totalidade objetiva da cultura às necessidades formativas dos indivíduos em processo de humanização. Ela possibilita a passagem do simples viver biológico ao viver social e consciente, o que significa dizer que ela medeia o processo pelo qual o indivíduo se constitui como sujeito histórico. A ontologia marxista (Lukács, 2009, 2018), ao compreender o ser como práxis socialmente determinada, permite ver no ensino não apenas a transmissão de conteúdos, mas uma forma de trabalho pedagógico capaz de colocar o aluno em contato com as condições objetivas para sua elevação à condição de sujeito.

O conteúdo da AOE é, portanto, inseparável de sua forma: ela não se reduz à exposição de informações, mas organiza situações de aprendizagem em que o estudante se engaja ativamente com os objetos do saber. É por meio dessas situações que se opera a mediação ontológica entre o singular e o universal, entre a experiência vivida e o conhecimento sistematizado, entre a atividade cotidiana e a atividade educativa. O professor, ao organizar a atividade de ensino segundo os princípios da AOE, cria condições objetivas para que o aluno participe da vida cultural da humanidade – não de forma passiva, mas por meio de uma atividade orientada que o inscreve, enquanto sujeito em formação, no processo histórico da produção do conhecimento.

Portanto, a mediação da AOE, nessa perspectiva ontológica, refere-se ao modo como o ensino cria vínculos entre o ser individual e o ser

genérico, ao inserir o estudante em práticas sociais que o transcendem e, ao mesmo tempo, o constituem. Por isso, é fundamental compreender que o ensino não é uma instância neutra: ele é, enquanto prática social, é profundamente determinado pelas relações sociais de produção e, simultaneamente, portador de uma potência transformadora, na medida em que pode criar condições para a formação de uma consciência crítica e emancipadora (Marx, 2010,2011).

Nesse duplo movimento – ontológico e reflexivo –, a AOE revela seu potencial formativo ao articular a práxis pedagógica à constituição do sujeito histórico, consciente e coletivo. Desse modo, simultaneamente, a AOE atua como mediação reflexiva da racionalidade humana, pois promove a apropriação consciente e crítica de conceitos teórico-científicos, reorganizando o pensamento a partir de operações mentais superiores, historicamente desenvolvidas. Ao integrar necessidade, motivo, ação e objeto em uma estrutura orientada pela finalidade educativa, a AOE materializa a atividade pedagógica como espaço privilegiado da elevação da consciência – uma racionalidade não formal, mas histórica, prática e emancipadora. Com isso, ao mediar o processo formativo, não se limita a operar sobre conteúdos ou técnicas, mas atua como expressão do desenvolvimento da racionalidade especificamente humana, compreendida enquanto capacidade de refletir, objetivar e transformar a realidade. Nesse sentido, a AOE não apenas reflete a mediação ontológica da condição humana – como já discutido –, mas também opera como mediação reflexiva, isto é, como instrumento e condição do desenvolvimento do pensamento teórico, da linguagem conceitual e da consciência de si e do mundo.

Segundo Vigotski (2021), as funções psicológicas superiores – tais como o pensamento abstrato, a linguagem interiorizada, a atenção voluntária e a memória lógica – não emergem espontaneamente, mas se desenvolvem por meio da internalização de signos e instrumentos culturais, em contextos sociais mediados. O processo de ensino, ao ser intencionalmente planejado segundo os princípios da AOE, cria as condições para que essa

mediação simbólica se realize de forma orientada e consciente. A racionalidade, portanto, não é uma faculdade inata, mas um produto histórico e social – e a atividade de ensino, sua via de desenvolvimento.

Leontiev (1978) aprofunda essa concepção ao afirmar que a atividade humana é sempre mediada por motivos sociais e orientada por objetos culturalmente determinados. A racionalidade emerge no movimento da atividade prática objetivada, sendo a ação pedagógica um tipo específico de atividade cujo objeto é a formação do outro. Nesse processo, o professor, ao organizar intencionalmente a ação de ensino, atua como mediador do processo reflexivo que conduz o aluno da experiência concreta e sincrética ao pensamento conceitual e teórico. Trata-se, como destaca Vigotski (2009), de uma ascensão do empírico ao teórico, do cotidiano ao científico, do imediato ao mediado.

A AOE, enquanto mediação reflexiva, organiza e conduz esse processo. Ela é o elo entre o mundo objetivo do saber acumulado historicamente (ciência, arte, linguagem, cultura) e o mundo subjetivo do aluno em formação. Seu papel é criar situações em que o aluno seja desafiado a refletir sobre sua própria atividade, sobre os objetos do conhecimento e sobre as relações que os constituem. Essa reflexão é, ela mesma, mediada: pelo professor, pelos instrumentos didáticos, pela linguagem e pelos signos culturais historicamente produzidos.

Nesse sentido, a AOE não atua apenas sobre o que o aluno sabe, mas transforma o próprio modo de pensar do sujeito, criando condições para o desenvolvimento da consciência reflexiva –aquela capaz de operar com conceitos, estabelecer relações causais e pensar a realidade em sua totalidade e historicidade. O ensino, assim concebido, deixa de ser uma prática de repetição ou memorização e se converte numa prática de formação da subjetividade, da autonomia intelectual e da racionalidade crítica.

Essa perspectiva reconstrói o próprio sentido da educação escolar: não como adestramento de habilidades, mas como prática formativa que possibilita ao sujeito apropriar-se das formas superiores da atividade humana – atividade orientada, consciente, cooperativa e racional que

pode humanizar por estar universalizada no objeto. A AOE, nesse processo, é o fio condutor da constituição do sujeito como ser histórico capaz de compreender, intervir e transformar a realidade.

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS TEÓRICO- CIENTÍFICOS COMO EXPRESSÃO DA MEDIAÇÃO ONTO-REFLEXIVA DA AOE

Na perspectiva marxiana o conhecimento é produzido no movimento ontológico de elevação do abstrato ao concreto. “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. (...) O método de ascensão do abstrato ao concreto é apenas a maneira pela qual o pensamento se apropria do concreto” (Marx, 2011, p. 54-55) Certamente esse princípio filosófico marxiano instrumentalizou a lei científica da psicologia concreta de que “todas as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem em dois estágios, em dois planos, primeiro o social e depois o psicológico; primeiro entre as pessoas como uma *categoria interpsicológica*, e depois interna à criança, como uma categoria *interpsicológica* [...]” (Vigotski, 2021, p. 200, grifos no original). Esta é lei genética geral do desenvolvimento cultural apresentada pelo psicólogo bielorusso que explica a formação das funções mentais superiores, como a consciência, memória, percepção, atenção voluntária, linguagem, o pensamento, outras, e principalmente a formação de conceitos.

Importante destacarmos que a formação de conceitos é o ponto de partida para a humanização pois permite a aquisição das formas culturais mais evoluídas. Esse é um longo caminho que foi percorrido – da hominização à humanização – em direção ao desenvolvimento do psiquismo. Segundo Leontiev (1968), esse processo exigiu superação de leis biológicas que explicava estágios anteriores da evolução animal e a consolidação de leis sócio-históricas, próprias do ser humano enquanto sujeito do trabalho e da cultura. Assim, o psiquismo humano se desenvolve na medida em que o sujeito se apropria ativamente dos modos sociais de ação inte-

lectual – o que só ocorre em contextos de ensino orientado. Nessa linha de raciocínio, a aprendizagem humana se condiciona à apropriação do conceito através da utilização de instrumentos que promovam a mediação intencional de ações de ensino para desenvolver as máximas potencialidades do aluno.

Isso posto, a formação e desenvolvimento de conceitos teóricos-científicos constitui o próprio “conteúdo do ensino escolar [...] produto direto de sua reflexão geral sobre a aprendizagem mediatizada, concebida como determinante essencial do desenvolvimento humano” (Karpov, 2019, p. 3). Desse modo, os conhecimentos científicos por receberem tratamento da ciência na organização dos nexos que unem o lógico-histórico do conceito em formação, superam os conhecimentos espontâneos que resultam de generalizações e experiências cotidianas que não tiveram crivo do método científico, portanto, através do ensino sistematizado e intencional (Vigotski, 2009).

Diante disso, é importante frisarmos que. “[...] a formação de conceito ou aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com a palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original” (Vigotski, 2009, p.158). Nessa perspectiva a característica recorrente de um conceito científico é a sua efemeridade. Implica dizer que os conceitos científicos não são eternos; estão em constante movimento enquanto reflexo da experiência social e produto da atividade mental do indivíduo. Já a palavra por refletir a linguagem universalizada no objeto, não muda. Por isso, o conceito nunca está pronto e por não está pronto, acabado, se adapta à historicidade do objeto em determinado momento histórico.

Nesse sentido, ganha relevo a compreensão de que a formação dos conceitos teórico-científicos se constituiu expressão da dimensão ontológica da mediação da AOE que ao incidir sobre a atividade pedagógica, opera diretamente no plano do desenvolvimento psíquico humano, assumindo um papel central na constituição das funções mentais superiores.

Essa relação entre ensino e desenvolvimento não é exterior ao sujeito, mas constitutiva da própria formação da consciência, da linguagem e da razão, tal como compreendida pela psicologia concreta. Nesse sentido, a AOE não apenas orienta o processo de ensino, mas produz transformações qualitativas no psiquismo, sendo condição ontológica e histórico-social do pensar humano.

De acordo com Vigotski (2021), a base do psiquismo humano é a internalização de relações sociais. Toda função psíquica superior aparece inicialmente como forma de relação interpsicológica (entre sujeitos) para, posteriormente, tornar-se intrapsicológica (no interior do sujeito). Esse movimento só se realiza plenamente em contextos de ensino orientado, nos quais os instrumentos culturais (especialmente a linguagem) são mobilizados para mediar a apropriação ativa do conhecimento. A AOE, nesse processo, organiza o espaço-tempo pedagógico de modo a propiciar essas mediações, convertendo a atividade de aprendizagem em motor do desenvolvimento das capacidades superiores de pensamento, memória, atenção, imaginação e linguagem.

Essa perspectiva é aprofundada por Leontiev (1978), ao enfatizar que o psiquismo é uma forma especificamente humana de relação com o mundo, resultante da inserção do sujeito em atividades historicamente constituídas. O desenvolvimento das funções superiores está diretamente ligado à participação ativa do indivíduo em atividades orientadas por motivos e objetos socialmente relevantes, como é o caso do ensino. Assim, a AOE é o dispositivo que permite ao professor criar condições objetivas para que o aluno internalize os modos sociais de ação intelectual, ao operar com objetos conceituais e ao resolver problemas com base em categorias lógicas e generalizações teóricas.

Essa apropriação de conteúdos conceituais – processo fundamental na formação da consciência e da identidade humana – não é espontânea, nem linear. Ela exige a mediação pedagógica intencional, sistemática e historicamente organizada, condição mesma da formação de conceitos científicos, nos termos de Vigotski. O conceito, nesse referencial, não é

uma abstração formal, mas um modo superior de relação com a realidade, que permite ao sujeito operar cognitivamente com nexos causais, estruturas lógico-históricas e categorias fundamentais do pensamento. O ensino, nesse sentido, deixa de ser apenas um transmissor de saberes e se torna atividade formadora de conceitos e transformadora da realidade – o que só é possível mediante uma atividade organizada, orientada e planejada. Desse modo, o ensino deve partir das experiências concretas dos alunos e das situações vividas no cotidiano (nível empírico); ser conduzido sistematicamente ao nível do pensamento teórico (abstração), com base na mediação da linguagem, da análise e da problematização. Isso significa que a formação de conceitos não se reduz à memorização de definições, mas constitui uma forma nova de relação com o mundo, que transforma simultaneamente o objeto conhecido e o sujeito que conhece.

Nesse processo, a AOE realiza a unidade dialética entre ensino e desenvolvimento, entre mundo objetivo e subjetividade, entre atividade social e constituição do psiquismo. Ela é, ao mesmo tempo, forma, conteúdo e condição do desenvolvimento humano em sua dimensão mediadora mais elevada, a ontologia-reflexiva na interface da atividade de ensino do professor e atividade de aprendizagem dos alunos, enquanto atividades principais desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, defendemos que a AOE, compreendida nos marcos do MHD/TH-C/Teoria da Atividade, constitui uma mediação ontológica - reflexiva fundamental no interior da atividade pedagógica, ao estabelecer a unidade contraditória e dialética entre ensino e aprendizagem – atividades principais, respectivamente, do professor e do aluno. A AOE não é uma técnica pedagógica ou um método didático, mas expressão da própria condição histórica, social e intencional do processo formativo do humano.

Do ponto de vista ontológico, a AOE fundamenta-se na compreensão do humano genérico como resultado da práxis, da atividade material historicamente mediada. Essa mediação pedagógica expressa, portanto, a própria possibilidade da formação humana: ao organizar o conteúdo escolar como objeto de pensamento e ao estruturar situações que possibilitam a apropriação ativa de conceitos, a AOE viabiliza o trânsito da experiência empírica à racionalidade teórica, das operações elementares às funções mentais superiores. Nesse sentido, ela realiza, no plano da educação formal, a mediação entre o desenvolvimento filogenético da cultura e o desenvolvimento ontogenético do indivíduo — elo vital entre a história objetiva e a formação subjetiva.

Na perspectiva reflexiva, por sua vez, a AOE atua como instrumento da racionalidade humana, ao estruturar ações de ensino que possibilitam ao aluno não apenas aprender conteúdos, mas reconstruir conceitualmente o mundo. O ensino, organizado como atividade mediada, intencional e consciente, propicia ao aluno uma forma superior de relação com o conhecimento: não a repetição do já dado, mas a compreensão crítica das relações internas dos fenômenos visando sua transfora pela união dos contrários. Isso implica reconhecer o conteúdo escolar não como fim em si mesmo, mas como meio para o desenvolvimento do psiquismo e da consciência.

No interior da atividade pedagógica, essa mediação revela-se essencial para que o ensino cumpra seu papel formativo: organizar as condições objetivas e subjetivas da aprendizagem como atividade. Assim, o professor, como sujeito da atividade de ensino, não apenas transmite conhecimentos sistematizados, curriculares, mas estrutura o espaço e o tempo escolares como campo de formação humana. E o aluno, ao se engajar ativamente nessa dinâmica, apropria-se de modos de agir e pensar historicamente desenvolvidos, ascendendo a formas superiores de consciência e autonomia.

A centralidade da AOE, portanto, reside em seu duplo papel: ontológico, por mediar a inserção do sujeito na cultura e no mundo humano

genérico; e reflexivo, por permitir o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da consciência crítica. Ao articular ensino e aprendizagem como polos de uma mesma totalidade, a AOE inscreve-se como categoria estruturante da prática educativa transformadora, assumindo papel decisivo na luta pela superação da alienação e na constituição de sujeitos históricos.

Ao considerarmos esses pontos, o artigo responde à problemática central levantada ao demonstrar que a AOE, fundamentada na tradição marxista, constitui-se como uma mediação ontológica entre o singular das experiências educativas concretas, o particular das condições históricas e institucionais que as configuram e o universal dos processos formativos da consciência humana. Ao ser vivida e ressignificada pelos professores em sua práxis, a AOE revela-se, portanto, como unidade orgânica da atividade pedagógica, articulando a objetivação dos conteúdos escolares com a subjetivação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Em outros dizeres, em tempos de crescente tecnificação e esvaziamento da função formativa da escola, retomar o sentido ontológico da atividade pedagógica e o papel da AOE sintetizado na mediação histórico-ontológica; ou cultural e intelectual-reflexiva, enxergamos um horizonte para confirmarmos a hipótese de que, quando compreendida como mediadora ontológica- reflexiva, a AOE, além de estruturar a atividade pedagógica para constituição do humano genérico, articula dialeticamente o ensino e a aprendizagem para operar transformação dos motivos, formação da consciência crítica e da historicidade dos sujeitos, reafirmado, assim, seu crescente papel como teoria pedagógica que reproduz o movimento do bom ensino no âmbito da práxis transformadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **A escola do trabalho**. formação humana em Marx. Campinas: Papel Social, 2018.

ARAUJO, E.S; MORAIS, S. P. G. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. In: MOURA, M. O. (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I. M.L. M. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. Revista da FAEEBA - **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, 2014. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1031>. Acesso em: 8 set. 2025.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino-aprendizagem. -Curitiba, PR: CRV, 2012

FRANCO, M. A.R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

KARPOV, Y.V. Vygotski e os conceitos científicos: implicações para a educação contemporânea. Tradução de Yves Bonin. Obutchénie: **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG, v.3, n.2. p. 1-25 / maio. /ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51565>> Acesso em 22 set. de 2025.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, Consciência e Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Disponível em: 5.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do humano genérico**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer, Nélío Schneider. - 2ed. - São Paulo: Boitempo, 2018

MOURA, M. O. de. O Educador Matemático na Coletividade de Formação: uma experiência com a escola pública. 2000. 131 f. Tese (Livre-Docência em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa. In: **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. BARBOSA, R.L.L.(Org.). – São Paulo: Editora, UNESP, 2004.

MOURA, M. O. (org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico cultural**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

MOURA, M. O.; SFORNI, M. S. de F.; LOPES, A. R. L. V. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In: MOURA, M. O. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri- [4ª reimp.]. Coleção Marx-Engels. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858; esboço da crítica à economia política. Tradução Mario Dayer, Nélcio Schneider) colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). – São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: teses sobre feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 27(2), p.362-371, ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/abstract/?lang=pt>. Acesso em 18 out. 2025.

PONTES, R. N. **Mediação e serviço social**: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Edição comentada por Guilherme Blanck. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** Tradução José Cipola Neto, Luiz Silveira, Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Trad. Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores.** Tradução Solange Castro Afeche. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.