

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

REITOR

Laércio Alves de Carvalho

VICE-REITORA

Luciana Ferreira da Silva

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO

Robsom Marques de Amorim

PRÓ-REITORIA DE ENSINO

Walter Guedes da Silva

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Amanda Cristina Danaga

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, CULTURA E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Érika Kaneta Ferri

GERENTE DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

Jaqueline Moreira da Silva Jurado

**COORDENADORIA DO CENTRO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM, MEMÓRIA E IDENTIDADE/CELMI**

Léia Teixeira Lacerda

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

Carla Villamaina Centeno
Frederico Fonseca Fernandes

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM – RBECL

EDITORAS

Estela Mara de Andrade
Léia Teixeira Lacerda

CÂMARA EDITORIAL

Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, UEMS, Brasil
Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira, UEMS, Brasil
Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda UEMS, Brasil
Profa. Dra. Maria Leda Pinto, UEMS, Brasil

ORGANIZAÇÃO DO VOLUME

Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, UEMS, Brasil
Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, UEMS, Brasil

REVISÃO TEXTUAL

Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, UEMS, Brasil

DIVULGAÇÃO, CAPA E POLÍTICA DE ANTI-PLÁGIO

Higor de Siqueira Marques

QUADRO DA CAPA DA EDIÇÃO

José Genésio Fernandes

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Rezende Benatti, UEMS, Brasil
Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza, UFMS, Brasil
Profa. Dra. Beleni Saléte Grando, UFMT, Brasil
Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli, UFMS, Brasil,

Prof. Dr. Daniel Stockmann, UFMS, Brasil
Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, SED-UEMS, Brasil
Prof. Dr. Fábio Lopes Alves, Unoeste, Brasil,
Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves, Universidade Anhanguera-Uniderp, Brasil
Prof. Dr. Giovani José da Silva, Unifap - Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil
Prof. Dr. Guilherme Val de Prado Toledo, Unicamp, Brasil
Prof. Dr. João Wanderlei Geraldi, Universidade da Alemanha e Portugal
Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso, UFMT, Brasil,
Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, UEMS, Brasil
Profa. Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis, UFRJ, Brasil,
Profa. Dra. Maria Cecília Christiano Cortez de Souza, USP, Brasil,
Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues, UFRN, Brasil
Profa. Dra. Marie Christine Josso, Université de Genève, Suíça, Switzerland
Profa. Dra. Marisa Bittar, Universidade de São Carlos, Brasil
Profa. Dra. Marta Regina Brostolin, UCDB, Brasil,
Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao, UFMS, Brasil
Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, USP, Brasil
Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner, UFRGS, Brasil
Prof. Dr. Walter Guedes da Silva, UEMS, Brasil
Prof. Dr. Yves Joel de La Taille, Universidade de São Paulo, Brasil

PARECERISTA – (2021-2025)

Prof. Dr. Alan Silus, ISTED-UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Ana Lúcia Batista, SED/UFMS, Brasil.
Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza, UFMS, Brasil.
Prof. Dr. Andrew Vinícius Cristaldo da Silva, SEMED, Brasil.
Prof. Dr. Arthur Breno Stürmer, Instituto Federal de Alagoas, Brasil.
Profa. Dra. Camila Gonçalves da Costa, SED, MS
Prof. Dr. Cleir Silva Bernardes, UFRJ, Brasil.
Prof. Dr. Cleiton Dalastra, UNESP, Brasil.
Prof. Dr. Djanires Lageano Neto de Jesus, UEMS, Brasil.
Prof. Dr. Doglas Wendell Sorgatto, SED/UFMS, Brasil.
Prof. Dr. Edelir Salomão Garcia, UFMS, Brasil.
Prof. Dr. Everton Bedin, Universidade Federal do Paraná, Brasil.
Prof. Dr. Fábio Dobashi Furuzato, UEMS, Brasil.
Prof. Dr. Fábio Lopes Alves, Unoeste, Brasil.
Profa. Dra. Fabián Martínez Hernández – Escuela Normal de Ecatepec, México.
Profa. Dra. Fabiola Hernández Aguirre - Escuela Normal de Ecatepec y Universidad
Nacional Autónoma de México, México.
Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves, Universidade Anhanguera-Uniderp, Brasil.
Prof. Dr. Giovani Ferreira Bezerra, (UFMS/UFGD), Brasil.

- Prof. Dr. Gustavo Tanus, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.
Prof. Dr. Handherson L Costa Damasceno, Instituto Federal do Sertão
Pernambucano, Brasil.
Prof. Dr. Herbertz Ferreira, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Imelda Álvarez García - Escuela Normal de Ecatepec, México.
Prof. Dr. Jadson Justi, Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil.
Prof. Dr. Jesus Lara Vargas - Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, México.
Prof. Dr. João Wanderlei Geraldi, Universidade da Alemanha e Portugal.
Profa. Dra. Leonor Eloina Pastrana Flores - Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México - División Ecatepec, México.
Prof. Dr. Rafael Rossi, UFMS, Brasil.
Prof. Dr. Rafael Presotto Vicente Cruz, UNIGRAN, Brasil.
Prof. Dr. Ronaldo Rodrigues Moises, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Susana Benítez Giles - Escuela Normal de Ecatepec, México.
Prof. Dr. Walter Guedes da Silva, UEMS, Brasil.
Prof. Dr. Zacarias Santos, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil.
Prof. Me. Daniel da Rocha Silva, Universidade Federal de Sergipe, Brasil.
Profa. Doutoranda Cristiane Pereira Lima, SEMED, Brasil.
Profa. Doutoranda Marlúcia Francisca de Oliveira Cavalcieri Martins, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Adriana de Carvalho Alves, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil.
Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Bernadete de Lourdes Streisky Strang, Universidade Norte do Paraná,
Brasil.
Profa. Dra. Camila de Araujo Cabral, UFMS, Brasil.
Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli, UFMS, Brasil.
Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Celi Corrêa Neres, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Daniele dos Santos Rosa, Instituto Federal de Brasília, Brasil.
Profa. Dra. Danielle da Silva Pinheiro Wellichan, UNESP - Campus de Marília, Brasil.
Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz, UEL, Brasil.
Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Fernanda Surubi Fernandes, UEGoiás, Brasil.
Profa. Dra. Geisielen Santana Valsechi, Colégio de Aplicação/UFSC, Brasil.
Profa. Dra. Iara Augusta da Silva, (UEMS), Brasil.
Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso, UFMT, Brasil.
Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, (UEMS), Brasil.
Profa. Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis, UFRJ, Brasil.
Profa. Dra. Maria Cecília Christiano Cortez de Souza, USP, Brasil.
Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues, UFRN, Brasil.
Profa. Dra. Maria de Lourdes Silva, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Maria Leda Pinto, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Marie Christine Josso, Université de Genève, Suíça, Switzerland

Profa. Dra. Marinete Zacharias Rodrigues, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Marisa Bittar, Universidade de São Carlos, Brasil.
Profa. Dra. Marta Regina Brostolin, UCDB, Brasil.
Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, USP, Brasil.
Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner, UFRGS, Brasil.
Profa. Dra. Vera Lucia Guerra, UEMS, Brasil.



Avaliação Qualis-Capes, 2017-2021 – B1
E-mail: rbecl.uems@br
Siga-nos nas redes sociais
<https://instagram.com/rbecl.uems?utm_medium=copy_link>

Léia Teixeira Lacerda¹
Estela Mara de Andrade²

Caríssimos/as leitores e leitoras,

Com alegria lançamos esta nova edição da Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem (RBECL), publicação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Esta primeira edição de 20025 oferece ao leitor uma seleção de artigos cuidadosamente curados, dedicados a fomentar discussões e reflexões sobre distintas concepções de ciência, educação, políticas públicas e diferenças.

Os artigos apresentados abordam diferentes temáticas, desde pesquisa que apresentam discussões teóricas e intervenções dos resultados de pesquisa que abordam a influência do trabalho na saúde mental dos trabalhadores até sobre a importância da Língua Portuguesa, considerando a sua transversalidade no processo de ensino e de aprendizagem que constituem as disciplinas.

Assim, os textos apresentam dados de produções científicas que identificam como os saberes devem ser integrados ao currículo de forma transversal, rompendo com modelos fragmentados. Para anto, a abordagem interdisciplinar é apontada nos artigos que constituem este volume, como elemento que possibilita articular os saberes científicos às práticas cotidianas.

Dessa perspectiva, os artigos evidenciam o compromisso da universidade com a excelência acadêmica, a inovação, o desenvolvimento científico e a busca pela

¹ Doutora em Educação pela USP. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da UEMS, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. Pesquisadora Associada do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade – CELMI-UEMS. Bolsista PQ Fundect-CNPq. Orcid iD: <<http://orcid.org/0000-0003-3752-0790>>. E-mail: leia@uems.br.

² Doutora em Educação pela UCDB. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade (GPEIN). Pesquisadora Associada do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade – CELMI-UEMS. Orcid iD: <<http://orcid.org/0000-0003-0548-3091>>. E-mail: estelamarased@gmail.com

produção de novos conhecimentos, pois a Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem/RBECL é um espaço onde pesquisadores associados à diferentes IES e/outro centros de pesquisa, profissionais e estudantes se conectam, compartilham ideias e colaboram para enfrentar os desafios mais prementes de nosso tempo em relação ao aprimoramento do campo da educação.

O primeiro artigo, denominado, Direito e Educação Ambiental: a formação da consciência ambiental crítica na educação infantil, escrito por Newller Thiago Fernandes Mascarenhas, Jairo Farley Almeida Magalhães e André Alves Barbosa, detalha a necessidade de desenvolver nas crianças a consciência ambiental crítica e participativa, ao longo do processo educativo dos pequenos. Assim, a investigação foi desenvolvida na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica e elege a criança como um agente político e promotor da educação ambiental, aspecto que promove a democratização do conhecimento, dentro e fora da escola.

A relação entre a língua portuguesa e outras disciplinas do currículo é tema do texto de autoria de António Augusto Miguel Paulo, que busca analisar como se constitui essa relação, a partir da percepção dos professores do Complexo de Escola Santa Catarina.

Na sequência Mateus Magalhães da Silva aborda no terceiro artigo: Educação escolar e desenvolvimento humano - entre a emancipação e a precarização docente, dados de um estudo, fundamentado nos teóricos da perspectiva histórico-cultural, por meio de uma revisão bibliográfica, que destaca a importância da educação formal como um percurso essencial para que os estudantes apreendam os conhecimentos culturais, históricos e sociais — elementos necessários para o pleno desenvolvimento dos estudantes. O autor também registra a necessidade de repensar as políticas públicas educacionais, a fim de garantir a valorização dos professores, com a oferta de cursos de qualidade, remuneração justa e condições adequadas de trabalho.

Isaque Pereira Silva e Rosana Budny, autores do texto: Dissertações no campo da fraseologia – uma retrospectiva no Estado de Mato Grosso do Sul, (2013 a 2023),



apresentam um panorama dos estudos fraseológicos no estado do Mato Grosso do Sul, detalhando a importância de conhecer esses estudos, fundamentados em pressupostos teóricos do campo da Fraseologia, considerando que tem sido um tema de pesquisa recorrente nos últimos anos nos principais centros de referência em pesquisa.

No quinto artigo, a educação ambiental é abordada a partir das vivências estéticas dos estudantes em um curso técnico em edificações na Baixada Fluminense, de autoria de Denise Santos Nascimento e Marcus Vinicius Pereira. Os autores nos convidam a conhecer essas experiências, vinculando-as às questões ambientais no setor da construção civil. Para tanto, os autores registram as atividades que estimularam essas práticas estéticas e também os momentos de análise, elegendo soluções consideradas sustentáveis em diferentes contextos, a partir das dimensões: o conhecimento, a ética/estética e a participação.

Construindo Pontes: possíveis aproximações entre Bell Hooks e educação linguística crítica, elaborado por Claudio Fernandes Baranhuke Júnior, Bruno dos Santos de Castro Brito e Tiffany Gabriele Angelo Palugan, apresentam um texto que busca aproximar alguns conceitos pedagógicos da autora feminista à educação linguística crítica.

No oitavo artigo intitulado: o que seria uma educação suficientemente boa? contribuições de Freud e Winnicott para a educação, de autoria de Thiago de Camargo Nascimento procura problematizar a noção da “educação suficientemente boa” fazendo uma aproximação dessa abordagem, a partir das contribuições desses teóricos da psicanálise. A análise evidencia que uma educação não deve se restringir à transmissão de conteúdos de maneira utilitária, mas oportunizar um ambiente facilitador onde os sujeitos possam desenvolver sua espontaneidade, bem como o sentido de pertencimento ao mundo.

Na sequência Renan Cesar Ribeiro apresenta a proposta de sequência didática para o uso de PHET em hidrodinâmica, potencializando o ensino da física no Ensino Médio, que utiliza os simuladores PhET Colorado, a fim de alinhá-la ao currículo



paulista. Essa abordagem busca integrar simulações interativas para explorar conceitos fundamentais, como fluxo, pressão e energia dos fluidos. Segundo o autor um dos motivadores da proposta é a alta evasão em Física, especialmente em tópicos mais complexos, como hidrodinâmica, que carecem de material didático específico para a sua inserção no currículo paulista, pois a sequência didática planejada com o PhET visa facilitar a compreensão, incentivar a aprendizagem ativa e aumentar o engajamento dos estudantes diante desses conteúdos.

Na sequência, Bárbara Ribeiro de Carvalho e Maria Luiza Gava Schmidt no artigo: a psicodinâmica do trabalho com professores de ensino superior público no Brasil no período de 2012 a 2022, detalha uma abordagem que analisa as consequências do trabalho na saúde mental dos trabalhadores, por meio dos resultados de uma pesquisa bibliográfica, buscando contribuir com novas pesquisas no campo da saúde do trabalhador nos contextos da educação.

Rosânia Soares estrutura uma análise no texto: Currículo em movimento do Distrito Federal à luz do epistemômetro. A autora evidencia como a primeira dimensão do epistemômetro, se manifesta no currículo, articulado a partir dos eixos transversais, nos objetivos e conteúdos, tanto no Ensino Fundamental, quanto nos Anos iniciais.

O artigo de Sintia Fabiana Alves de Mello Câmara e Marinês Soratto, Alfabetização de adultos: uma necessidade para a construção da cidadania apresenta uma análise sobre o significado do processo de alfabetização dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas implicações para o exercício da cidadania, revisando e explorando os fundamentos teóricos e as práticas pedagógicas da alfabetização de adultos segundo Paulo Freire, destacando suas contribuições para a construção de uma sociedade democrática e participativa.

Segundo as autoras a alfabetização de adultos na perspectiva de Paulo Freire representa um marco histórico para a educação e destacam o seu caráter libertador e dialógico. Fundamentada nos princípios de consciência crítica, a proposta freireana transcende o ensino técnico de leitura e de escrita, pois promove a capacidade de interpretar e transformar o contexto social.

Alan Silus e Ana Cristina Cantero Dorsa Lima analisam as percepções sobre a infância e a sociedade na obra de “Meninas” de autoria de Liudmila Ulítskaia. Publicada em 2002 foi traduzida para o português em 2021. Essa obra oferece um olhar sensível sobre as experiências de crianças em Moscou nos anos 1950, oportunizando uma reflexão sobre os contextos sociais e as complexas relações que envolvem esse período de formação. A partir da análise dos contos que compõem esta obra, os autores procuram destacar as nuances da infância e seus desdobramentos na sociedade retratada por Ulítskaia, na medida em que o texto literário pode contribuir para a compreensão da sociedade e das relações estabelecidas, ao abordar temas que refletem experiências, conflitos e valores coletivos.

Adriana Sussa Campos e Danilo Vaz Borges apresentam no artigo Gamificação como meio da aprendizagem: Ensino Fundamental no componente de Língua Portuguesa, uma discussão como os jogos oportunizam a aprendizagem de conteúdos específicos da língua portuguesa, aliados às metodologias que promovem o envolvimento, a motivação, a cooperação e a interação entre os estudantes.

O artigo: Interculturalidade na escola: um estudo sobre os documentos que orientam as políticas de educação escrito por Herbia Araujo Soares e Maira Teresa Gonçalves Rocha, traz uma investigação de como a abordagem da interculturalidade no ambiente escolar e suas implicações práticas no cotidiano educacional. O estudo esclarece os conceitos relacionados a essa perspectiva e suas interconexões, propondo diretrizes para sua aplicação que respeitem a autonomia dos demais campos disciplinares. Para tanto, são abordadas as contribuições da temática no contexto escolar, a análise dos currículos oficiais e a discrepância entre as normativas e a prática. Na pesquisa, as autoras questionam como as culturas, numa abordagem plural são tratadas nos documentos que orientam as políticas educacionais, além de identificar as dificuldades em sua aplicabilidade.

Guilherme Augusto Fernandes dos Santos de Matos, Beleni Salete Grando e Lais Cristina Barbosa Silva no artigo: Desafios da Lei 10.639/2003 na formação de professores de educação física em Cuiabá, analisam como a formação inicial em

Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso prepara os licenciados para discutir a cultura afro-brasileira e a aplicação da Lei nº 10.639/2003 no contexto escolar. O autores discutem no artigo, a Lei nº 10.639/2003, que tem como objetivo promover o reconhecimento e a valorização da história e das contribuições do povo negro no Brasil tornou-se obrigatória e como foi a inserção da temática afro-brasileira no currículo escolar e nas formações dos professores.

No penúltimo artigo: A manifestação de *Éthe* discursivos na literatura de aconselhamento voltada a sujeitos ansiosos, Fábio Luiz Nunes e Glaucia Muniz Proença Lara mostram como é feita a elaboração e a gestão do *éthos* discursivo em manuais brasileiros de aconselhamento comportamental sobre ansiedade, com o objetivo de apreender as estratégias de autorrepresentação mobilizadas pelos enunciadores para legitimar o discurso e persuadir o destinatário. Os autores por meio de análises evidenciam a pluralidade de estratégias e a centralidade do *éthos* para o funcionamento do gênero manual de aconselhamento, indicando, na obra de Amaral (2023), uma configuração alternativa às mais tradicionais.

Para concluir o volume, Luis Henrique Macedo e Silva e Suzana Lopes Salgado Ribeiro, apresentam o artigo Ecos de Resistência: narrativas e percepções sobre educação das relações étnicos-raciais em uma comunidade de remanescentes quilombola, onde analisam as percepções sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma comunidade de remanescentes quilombolas do Vale do Paraíba, por meio das narrativas de docentes e mestres jongueiros, com destaque para a valorização da cultura afro-brasileira no espaço escolar. Para tanto, os autores partem da compreensão de que a escola pode ser um espaço de formação para a diversidade e enfrentamento ao preconceito. As discussões abordam o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa, menos desigual e com respeito às diferenças, sendo a implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais elementos centrais para esse processo.

Nesta perspectiva, os artigos apresentados, neste volume não evidenciam descobertas e/ou análises pontuais, mas reforçam a concepção de que investir na

produção científica de qualidade, aliada à uma educação emancipadora e centrada na formação da pessoa, é o caminho seguro e ético para um desenvolvimento humano e sustentável de um país.

Desejamos que as reflexões compartilhadas nesta edição produzam inspiração na comunidade acadêmica e escolar para implementar novas práticas pedagógicas, atrair investimentos para o desenvolvimento de programas de políticas públicas, com o compromisso diário para a construção de um mundo onde o conhecimento liberta e o desenvolvimento científica possa garantir a dignidade das pessoas.

Agradecemos aos autores pelas contribuições valiosas e aos pareceristas *Ad hoc* pelo trabalho dedicado de leitura que desenvolvem para promover essa rica troca dos saberes.

**DIREITO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL
CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**LAW AND ENVIRONMENTAL EDUCATION: THE FORMATION OF CRITICAL
ENVIRONMENTAL AWARENESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**DERECHO Y EDUCACIÓN AMBIENTAL: LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA
AMBIENTAL CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL**

Newller Thiago Fernandes Mascarenhas¹

Jairo Farley Almeida Magalhães²

André Alves Barbosa³

RESUMO:

Este artigo trata da necessidade de desenvolver a consciência ambiental crítica e participativa desde a infância, por meio da educação formal, aplicada no contexto escolar. A Educação Básica obrigatória é abordada como direito público subjetivo e instrumento para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos. O estudo concentra-se na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, e considera a criança como agente político e promotor da educação para o meio ambiente ecologicamente equilibrado e sadio, permitindo a democratização do conhecimento para além da sala de aula. A pesquisa se caracteriza como exploratória, de natureza qualitativa, e, segundo a natureza dos dados, como bibliográfica e documental, com a análise da legislação educacional referente à temática ambiental no contexto da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação. Meio ambiente. Cidadania Planetária. Direito.

ABSTRACT:

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4389-1953>. Servidor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: thiago.mascarenhas@ufvjm.edu.br

² Mestre em Ciências Humanas pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4998-7091>. Servidor do Ministério Público de Minas Gerais. E-mail: jairofmagalhaes@gmail.com

³ Especialista em Administração de Empresas, com ênfase em Finanças e Controladoria. Faculdade de Ciências Gerenciais e Empreendedorismo (Facige). Servidor do Tribunal Regional do Trabalho da 3ª Região. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6672-6306>. E-mail: andrealves_de@hotmail.com

This article addresses the need to develop critical and participatory environmental awareness from early childhood through formal education in the school context. Compulsory Basic Education is discussed as a subjective public right and an instrument for the formation of conscious, critical, and participatory citizens. The study focuses on Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, and considers the child as a political agent and promoter of education for an ecologically balanced and healthy environment, enabling the democratization of knowledge beyond the classroom. The research is characterized as exploratory and qualitative in nature, and based on the nature of the data, it is considered bibliographic and documentary, involving the analysis of educational legislation related to environmental issues in the context of Early Childhood Education.

Keywords: Education. Environment. Planetary Citizenship. Law.

RESUMEN:

Este artículo aborda la necesidad de desarrollar la conciencia ambiental crítica y participativa desde la infancia, a través de la educación formal, aplicada en el contexto escolar. La Educación Básica obligatoria se trata como un derecho público subjetivo y como un instrumento para la formación de ciudadanos conscientes, críticos y participativos. El estudio se centra en la Educación Infantil, que es la primera etapa de la Educación Básica, y considera al niño como agente político y promotor de la educación para un medio ambiente ecológicamente equilibrado y saludable, permitiendo la democratización del conocimiento más allá del aula. La investigación se caracteriza como exploratoria, de naturaleza cualitativa, y, según la naturaleza de los datos, como bibliográfica y documental, con el análisis de la legislación educativa relacionada con el tema ambiental en el contexto de la Educación Infantil.

Palabras clave: Educación. Medio ambiente. Ciudadanía Planetaria. Derecho.

INTRODUÇÃO

O direito à educação está positivado no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988), dentre os direitos sociais, que são espécies de direitos fundamentais. Além de direito propriamente dito, a Educação se constitui

no mecanismo para a promoção de conhecimentos, construção e conscientização dos sujeitos, possibilitando a exigência e efetivação dos demais direitos, incluindo o meio ambiente equilibrado e sadio.

A educação obrigatória é considerada, conforme a CRFB/1988, como um direito público subjetivo, positivado em seu artigo 208, § 1º. A educação obrigatória e gratuita, direcionada aos educandos dos quatro aos dezessete anos, refere-se ao nível da Educação Básica, o qual se subdivide nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Registra-se que este estudo dará ênfase à etapa da Educação Infantil, desenvolvida em creches e pré-escolas.

Considerando que a educação obrigatória se inicia aos quatro anos, constituem-se como sujeitos desta pesquisa as crianças pequenas, que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendem pessoas de quatro anos a cinco anos e onze meses, idade correspondente à pré-escola.

Além da previsão constitucional, o direito à educação é regulamentado por leis esparsas e alçado à categoria de direito humano pela Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), que prevê que todos têm direito à instrução, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, incluindo assim a etapa da Educação Infantil (EI).

A Educação, como direito social e dever do Estado, quando utilizada para difusão das temáticas ambientais e formação da consciência ecológica crítica, é conhecida como Educação Ambiental (EA). A Educação Ambiental é um dos princípios da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) e tem por objetivo formar o sujeito ecológico - consciente, crítico e participativo.

O presente artigo demonstrará a necessidade da formulação de novas práticas pedagógicas voltadas à EI para a difusão das informações e questões ambientais, e formação da consciência ambiental crítica desde os primeiros anos escolares, em especial, no contexto das pré-escolas.

A EA deve ser realizada de forma lúdica e contextualizada para melhor aceitação e envolvimento da criança, que precisa vivenciar no seu ambiente escolar o respeito ao meio ambiente e as práticas ecológicas para a qualidade e equilíbrio ambiental, fortalecendo a cultura para a defesa e preservação. Essa contextualização vai ao encontro da perspectiva freiriana, que analisa a construção do conhecimento dos sujeitos a partir das suas relações mediatizadas pelo mundo.

A realização da EA na sala de aula deve servir como instrumento prático da sua difusão e consolidação, uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE/2014), que estabelece no seu artigo 2º, inciso X, a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (Brasil, 2014).

Dentre as diretrizes do PNE/2014, encontra-se a ênfase na promoção da cidadania, que deve ser exercida, de forma crítica e participativa, para defesa da qualidade do meio ambiente por meio da EA. A EA é considerada eixo fundamental da educação pela Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2012), sendo trabalhada de modo integral e transversal, conforme artigo 14, inciso II.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo demonstrar a necessidade da formação de uma cidadania planetária, desenvolvendo uma conscientização ambiental crítica desde a EI, direcionando a aprendizagem para a prática pedagógica ambiental crítica, despertando na criança a curiosidade intelectual e a consciência ambiental, estimulando a participação ativa, presente e futura, na defesa do meio ambiente.

O estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, classificado, segundo a natureza dos dados, como uma pesquisa documental, ou seja, “procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise dos documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva *et al.*, 2009, p. 5).

Em especial, considerará os ensinamentos de Paulo Freire para uma educação libertadora e a construção da cidadania planetária, consideradas um processo permanente de construção do sujeito ecológico na busca do ser mais e do equilíbrio ambiental.

Estabeleceu-se como referencial legal a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH/1948); a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/1988); a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA); a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999; e a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2021, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Considerando os ensinamentos de Bardin (2011), foi realizada a análise de conteúdo dos documentos legais selecionados. O referido autor considera a análise de conteúdo como técnica para organizar e inferir informações contidas nos documentos analisados.

Os documentos constituem-se, conforme Gil (2002), em fonte rica e estável de dados. Nesse sentido, considera-se que “as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais etc” (Gil, 2008, p. 154). Assim, pela análise dos documentos legais, é possível inferir a necessária mudança cultural com novas práticas pedagógicas para o despertar da consciência ambiental desde a EI.

Nesse sentido, este trabalho foi estruturado em três seções, a saber: a primeira apontará a relação entre direito à educação e EA, buscando a fundamentação legal para a formação da consciência ambiental crítica desde a etapa do Ensino Infantil. A segunda analisará a educação sob a perspectiva de Paulo Freire, em defesa da

cidadania planetária e da educação como prática para a liberdade, e a terceira tratará da contextualização da EA no ambiente escolar, bem como, trará exemplificações de possíveis práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nos primeiros anos escolares.

DIREITO À EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988) estabelece que a educação deve ser desenvolvida de forma conjunta pelo Estado, família e sociedade, tendo por metas o pleno desenvolvimento do educando, sua formação cidadã e a capacidade para atuação no mercado de trabalho, proporcionando qualidade de vida aos sujeitos envolvidos.

O direito à educação, além de direito propriamente dito, é meio para conhecimento, exigência e efetividade dos demais direitos, como bem destaca o artigo 5º da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Art. 5º A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão. (Brasil, 2010)

Essa formação do ser humano consciente de seus direitos, por meio da educação, é materializada na consolidação da cidadania, que tem como um dos seus valores inatos a defesa do meio ambiente de qualidade, como preconizado no artigo 5º, inciso IV, da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental estabelecem que “a educação para cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global” (Brasil, 2012).

O direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e sadio é defendido pela CRFB/1988, em seu artigo 225, sendo a educação ambiental, em todos os níveis de ensino, estabelecida como ferramenta para a garantia de tal direito.

Assim, a educação ambiental,

[...] constitui numa forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo permanente que procure incutir no educando uma consciência crítica sobre a problemática ambiental, compreendendo-se como crítica a capacidade de captar a gênese e a evolução de problemas ambientais. (Lucca; Brum, 2013, p. 39)

A defesa do meio ambiente pela educação, atingindo os ideais preconizados pela Carta da Terra, estabelece o respeito à natureza como um dever sagrado, o qual deve “integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores, habilidades necessárias para um modo de vida sustentável” (CARTA DA TERRA, 2000).

Nessa perspectiva, para assegurar a efetividade do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e sadio, a CRFB/1988 afirma em seu artigo 225, § 1º, inciso VI, que cabe ao Poder Público “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.” (Brasil, 1988).

Ideia reforçada pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999:

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (Brasil, 1999)

A EA, como dimensão essencial da Educação, tem por finalidade, conforme artigo 1º da Lei nº 9.795, de 1999, a “conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (Brasil, 1999), devendo estar presente em todos os níveis de ensino, incluindo assim a etapa da Educação Infantil, desenvolvida em creches e pré-escolas.

Segundo Lucca e Brum (2013, p. 33):

A Educação Ambiental, em sua definição mais modesta, visa o desenvolvimento de novas formas de relação dos homens entre si e com a natureza, a preservação dos recursos naturais e a redução das desigualdades sociais em prol de uma sociedade mais justa e sustentável.

Para Fernandes e Costa (2011, p. 709):

[...] é possível compreender a Educação Ambiental como um processo de construção de valores sociais, conhecimentos e atitudes voltados para alternativas sustentáveis de desenvolvimento, por todos os indivíduos e pela coletividade no decorrer da história.

A educação é vista por Freire (2015) como processo permanente da inclusão do ser - sua autonomia constitui-se num processo contínuo de crescimento e despertar da criticidade, sendo, juntamente com a dignidade de cada um, considerada como imperativo ético.

Seguindo a mesma linha, estabelece o artigo 10 da Lei nº 9.795, de 1999, que "a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal" (BRASIL, 1999).

Dessa forma, a EA, aplicada à etapa da EI, é considerada instrumento de transformação e construção da responsabilidade socioambiental, sendo meio para difusão de conhecimento e aproximação das normas ambientais à realidade local, interdependente da realidade global. Assim, "a educação ambiental crítica e transformadora é uma possibilidade de mudança social e não apenas um instrumento de defesa do meio ambiente e da cidadania" (Fernandes; Costa, 2011, p. 707).

A EA deve transitar por todo o processo educativo formal, desde os primeiros anos escolares, devendo ser uma prática educativa integrada, interdisciplinar, contínua e permanente. Nesse sentido, "cabe à escola e ao professor proporcionar debates em relação aos problemas que comprometem a realidade vivida pelo aluno e pela sua comunidade, em âmbito local e global" (Fernandes; Costa, 2011, p. 716).

Com o intuito de sistematizar a documentação legal analisada, organizou-se o quadro abaixo.

Quadro 1 - Legislação nacional da educação básica

NO	NORMA	TEMA
1981	Lei nº 6.938	Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA)
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	
1996	Lei nº 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
1999	Lei nº 9.795	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
2009	Emenda Constitucional nº 59/2009	Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.
2009	Resolução nº 5 do CNE/CEB	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
2010	Resolução nº 4 do CNE/CEB	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Fonte: Os autores

CIDADANIA PLANETÁRIA E A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL

A cidadania, um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, possui um conceito que varia no tempo e espaço, configurando-se, de forma ampla, como um conjunto de direitos e deveres. Essa cidadania está positivada na CRFB/1988 em seu

artigo 1º, inciso II, e seu exercício constitui uma das finalidades da Educação, conforme artigo 205 da referida Constituição:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

Segundo Pereira *et al.* (2006, p. 35), “os novos parâmetros de cidadania devem estar voltados para a preservação e o bem-estar do planeta, que é nossa morada, para que as gerações vindouras possam usufruir do mesmo de forma equilibrada”. Além disso, é imperativo destacar que a Terra é também a morada de milhares de espécies de animais, de plantas e fungos, além de outros seres vivos. O homem é apenas uma das espécies de animais que a habita.

Os mesmos autores complementam que a,

[...] cidadania é o caminho para novos comportamentos e a busca para a sustentabilidade, a qual permitirá que se tenha um meio ambiente equilibrado para toda a humanidade e principalmente às gerações futuras. (Pereira *et al.*, 2006, p. 39).

Nesse mesmo sentido, Fernandes e Costa (2011, p. 707) lecionam que “a educação ambiental crítica e transformadora é uma possibilidade de mudança social e não apenas um instrumento de defesa do meio ambiente e da cidadania”.

Essa cidadania ambiental é alicerçada na educação, por meio da qual o cidadão é informado das questões ambientais e passa a conhecer os direitos ambientais, considerados como direitos humanos fundamentais. A educação desperta no sujeito a consciência ambiental, e a informação aprendida fundamentará o comportamento crítico e mais participativo do sujeito da educação em defesa do meio ambiente.

Esse educar para a cidadania ambiental deve abranger todas as etapas do ensino, formal e não formal, incluindo assim a EI, uma subdivisão da Educação Básica, que tem por finalidade, conforme o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN), “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (Brasil, 1996).

A formação comum para o exercício da cidadania abrange a consciência ambiental que, na criança, deve se pautar pelo exemplo e contextualização, sendo trabalhada de forma local, mas pensada globalmente, aplicando-se os ensinamentos da Cidadania Planetária, que demonstra que as ações locais provocam efeitos globais, considerando o indivíduo um cidadão do mundo, e desenvolvendo na criança o sentimento de pertencimento.

Nesse sentido, Crepaldi e Bonotto (2018) orientam que a EA na EI deve partir do mundo pequeno ao grande mundo, considerando assim as fases de descoberta da criança e aumento gradual de sua interação com outras pessoas além do convívio familiar.

Segundo o Instituto Paulo Freire (2019):

Educar para a cidadania planetária implica uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo.

Chega-se assim na defesa de uma EA desde a EI, considerando a criança como agente político de transformação, que, por meio do processo educativo, torna-se um cidadão ambientalmente consciente e responsável.

Como destacam Dickmann e Carneiro (2012, p. 88), ao analisarem as contribuições de Paulo Freire para a Educação Ambiental, “a relação ser humano-mundo é um tema central na pedagogia freiriana, não somente como uma constatação do cotidiano, mas como uma relação ambiental”.

Assim, considera-se importante para a construção da consciência ambiental tanto a relação da criança com a natureza, quanto a relação da criança com os demais atores sociais. Nesse sentido, a BNCC destaca que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (Brasil, 2018, p. 37).

A criança passa a ser vista como um educando-educador, pois são “abertas e dispostas a repassar para familiares e amigos conhecimento adquirido sobre o meio ambiente e a nutrir a consciência de sempre preservar e cuidar dos rios e floresta” (Teixeira, Marques, Pereira, 2017, p. 70). Ocorre assim, pela criança, a democratização do conhecimento para além da sala de aula, atingindo, por exemplo, a família em que essa criança está inserida.

Para Dickmann e Carneiro (2012, p. 99), “os educandos são potencialmente sujeitos transformadores do contexto e da realidade onde vivem, desde que tenham condições para aprenderem a se tornar cidadãos socialmente críticos e engajados”.

Nesse mesmo sentido, Crepaldi e Bonotto (2018, p. 376) orientam que:

É preciso promover o relacionamento das crianças com a natureza, respeitando os ritmos das crianças, buscando também respaldo teórico para realizar um trabalho de mediação que não seja apenas de mudança de comportamento - que, claro, é importante, mas virá como consequência de uma educação transformadora.

Desse modo, a EA voltada para o EI, de zero a cinco anos e onze meses, concentra princípios ecológicos, políticos e questões sociais para estimular a maior criticidade e envolvimento da criança nas questões ambientais, tornando-a cidadã ambientalmente consciente.

Segundo Lovo (2012, p. 66), “é por meio do envolvimento que se consegue alguma mudança de comportamento na relação do ser humano com o ambiente e entre os seres humanos nas conquistas políticas”.

Assim, percebe-se a necessidade de novas práticas pedagógicas para maior envolvimento das crianças nas questões ambientais, considerando-as como agentes transformadores para a manutenção e defesa do meio ambiente ecologicamente equilibrado e sadio. Concluem Crepaldi e Bonotto (2018, p. 380) que “as crianças podem e devem, ao questionar a realidade, engajar-se pela construção de uma nova lógica socioambiental”.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A DEFESA DO MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A conscientização ambiental para preservação pode se dar pela educação, instrumento que, segundo o artigo 225, § 1º, inciso VI da CRFB/1988, assegura a efetividade do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e sadio e deve iniciar, como foi dito, na Educação Infantil.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12), conceitua-se como criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Para um maior envolvimento dessas crianças com o meio ambiente, é necessário a ressignificação das práticas pedagógicas, com melhor planejamento e procedimentos que as atraiam e despertem nelas a sensação de pertencimento e a formação de uma consciência ambiental crítica e participativa.

O processo de aprendizagem em Educação Ambiental é cíclico e vai crescendo em complexidade a cada etapa do processo. O importante é entender que existe uma ação no sentido de mudança de comportamento em prol do meio ambiente. Sabemos agora que as diferenças no resultado de um projeto ou na solução de um problema ambiental têm que passar do estágio de alerta para o da consciência e, posteriormente, para o da prática. (Meirelles; Santos *apud* Silva; Calixto, 2017, p. 33)

A intenção de envolver as crianças nas questões ambientais, garantindo a elas e as futuras gerações o direito fundamental ao meio ambiente de qualidade, deve partir da contextualização, sendo analisadas questões ambientais locais para, após, demonstrar que as atitudes tomadas em âmbito local trazem consequências globais, permitindo a conscientização e a maior participação dos sujeitos em ações ambientais.

A Educação Ambiental deve estar ligada à identificação e à busca de solução para os problemas ambientais locais e a relação desses problemas com a população do entorno, ou seja, os impactos na convivência cotidiana dos grupos humanos com a natureza. (Albanus; Zouvi, 2012, p. 61)

O professor, por meio de práticas sociais, deve, principalmente pelo exemplo, fomentar na criança a ideia de pertencimento a uma casa comum, indo assim ao encontro da Cidadania Planetária, defendida neste artigo.

Conforme a BNCC “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.” (Brasil, 2018, p. 39).

Destaca-se o relevante papel do(a) professor(a) na formação da consciência ambiental das crianças, sendo “recomendável que as professoras mostrem interesse e satisfação em entrar em contato com a natureza, lembrando que as crianças com frequência emulam suas atitudes” (Crepaldi; Bonotto, 2018, p. 389).

Deve ser demonstrado que atitudes simples do cotidiano podem impactar a qualidade do meio ambiente, acarretando consequências globais. No entanto, consoante Crepaldi e Bonotto (2018), compreende-se que:

Não é possível que as crianças estejam a par de todas as problemáticas escolares e que tomem decisões para as quais elas não podem se responsabilizar. Não se trata disso. Mas se trata dos pequenos e cotidianos contratos que fazemos para conviver melhor, que se iniciam com os combinados entre as crianças e suas professoras. (Crepaldi; Bonotto, 2018, p. 390)

As práticas educativas para fomentar a EA na infância envolvem um planejamento que varia de acordo com o contexto em que a criança se encontra, e devem ser trabalhadas a todo tempo, de forma lúdica, transdisciplinar e transversal às outras disciplinas, estando presente em todo o processo educativo.

Ao trabalhar com crianças que estão em pleno desenvolvimento de conhecimento e descobertas, a conscientização pode ser desenvolvida de forma divertida e didática, sendo possível instruí-las a brincadeiras que façam menção à separação do lixo, cuidados com a água e com a terra. (Teixeira, Marques, Pereira, 2017, p. 66)

Nos primeiros anos da Educação Infantil, considerando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes, a EA deve ser trabalhada de forma lúdica, com



músicas, desenhos, dinâmicas, mas principalmente experienciando concretamente o meio ambiente em práticas como: manipular a terra e a água; observar, cuidar e regar as plantas; observar animais, cuidar deles, não matar, não pisar e devolvê-los para a natureza; fazer sementes germinarem, fazer uma composteira, evitar desperdício de alimento, reutilizar materiais que iriam para o lixo e construir brinquedos, jogos e outros com as crianças. Desligar as lâmpadas, abrir as janelas, não desperdiçar água nas pias ao lavar as mãos, entre outras práticas, que devem partir da curiosidade genuína da criança, levando em conta o contexto local e cotidiano em que está inserida (pequeno mundo), para depois interligar com questões globais (mundo grande).

Se dentro da rotina escolar houver espaços de relacionamento com o meio-ambiente - brincadeiras e contação de histórias ao ar livre, mais tempo para o parque, projetos que contemplem a questão ambiental, momentos de relaxamento junto à natureza, e etc. - podemos lograr um salto no desenvolvimento infantil. (Crepaldi; Bonotto, 2018, p. 377)

O educador ambiental deve considerar a criança como cidadã do mundo e como agente de promoção e defesa do meio ambiente, desenvolvendo nela a sensação de responsabilidade socioambiental e pertencimento, ainda que com questões locais e relativamente pequenas, como o respeito à fragilidade dos insetos, como bem exemplificam Crepaldi e Bonotto (2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito humano fundamental ao meio ambiente equilibrado e sadio deve estar interligado com a educação para formação e fortalecimento da consciência ambiental crítica desde os primeiros anos escolares e para o entendimento de que o ser humano é parte do meio ambiente. A preservação não se circunscreve a uma necessidade de manutenção da espécie humana, mas de todos os seres vivos.

Pela Educação Ambiental, que combina o direito à educação à garantia constitucional do meio ambiente equilibrado e sadio, forma-se desde a infância o

sujeito consciente de seus direitos, dando embasamento para atitudes positivas em defesa da preservação ambiental.

Dessa forma, essa conscientização deve ser fomentada desde a EI por práticas pedagógicas que envolvam as crianças nas questões ambientais, valendo-se da curiosidade genuína das crianças. Para isso, devem ser repensadas tais práticas, entrelaçando os temas ambientais a serem abordados a partir dos interesses dos estudantes e das suas experiências no cotidiano escolar. Assim, afasta-se de uma abordagem genérica da temática, a qual esvazia todos os sentidos e saberes que as crianças constroem a na interação viva e concreta no meio ambiente seja na escola, em casa, no quintal, na rua, no parquinho. É importante aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem que acontece no dia a dia, afinal, estamos imersos no meio ambiente e não fora dele.

Conclui-se, com o presente trabalho, que, para fomentar a consciência ambiental crítica desde a infância, é de fundamental importância o desenvolvimento de práticas pedagógicas lúdicas e interativas, permeando todo o processo educativo de forma transversal.

Para que as crianças construam saberes significativos sobre as questões ambientais, essas devem ser trabalhadas a partir do seu cotidiano e das inúmeras experiências que vivem de forma intencional no ambiente escolar. O professor deve estar atento à interdisciplinariedade e à contextualização dos saberes com a realidade local.

Além disso, o educador ambiental deve interligar as questões locais com os impactos globais, desenvolvendo na criança a compreensão de que também é parte da natureza e a ideia de pertencimento a uma casa comum, indo ao encontro da Cidadania Planetária.

REFERÊNCIAS

ALBANUS, Livia Lucina Ferreira; ZOUVI, Cristiane Lengler. **Ecopedagogia: educação e meio ambiente**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 6 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Política Nacional do Meio Ambiente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 dez. 2022.

CARTA DA TERRA. 2000. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o->

ambiental/documentos-referenciais/item/8071-carta-da-terra.html. Acesso em: 2 abr. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

CREPALDI, Geise Daniele Milagres; BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. Educação ambiental: um direito da educação infantil. **Zero-a-seis**, v. 20, p. 375-396, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/zeroaseis/article/view/35392>. Acesso em: 28 nov. 2022.

DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 21, n. 45, p. 87-102, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/334>. Acesso em: 5 ago. 2022.

FERNANDES, Marilda Olívia Santos; COSTA, Vânia Medianeira Flores. Conscientização ambiental na Escola Municipal de Educação Infantil Gente Miúda (o ambiente escolar como um caminho para transformações) na cidade de Mata, RS. **Revista Monografias Ambientais**, [S.l.], v. 4, n. 4, p. 707-717, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/3366>. Acesso em: 30 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, cap. 14, p. 147 a 155, 2008.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Casa da Cidadania Planetária**. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/casa-da-cidadania-planetaria>. Acesso em: 5 mar. 2019.

LOVO, Ivana Cristina. Sustentabilidade a partir do envolvimento. In: **Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde**, Belo Horizonte, v. 9, n. 12, p. 51-74, jan./jun. 2012.

LUCCA, Emerson Juliano; BRUM, Argemiro Luís. Educação Ambiental: como implantá-la no meio rural?. **Revista de Administração IMED**, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 33-42, jan.

2013. ISSN 2237-7956. Disponível em:

<https://seer.atitus.edu.br/index.php/raimed/article/view/302>. Acesso em: 2 abr. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em:

https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html. Acesso em: 10 set. 2018.

PEREIRA, Agostinho Oli Koppe; CALGARO, Cleide; PEREIRA, Henrique Mioranza Koppe. A cidadania e o meio ambiente. **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, Cuiabá, ano VI, n. 9, p. 29-42, nov. 2006. Disponível em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/322641174.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 2 abr. 2023.

SILVA, Lilian Natani Rosa da; CALIXTO, Patricia Mendes. Educação Ambiental na escola: promovendo e valorizando o sujeito e o ambiente. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 25-36, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.25-36.402. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/402>. Acesso em: 2 abr. 2023.

TEIXEIRA, Thatiana Stacanelli. MARQUES, Érica Alves; PEREIRA, José Roberto. Educação ambiental em escolas públicas: caminho para adultos mais conscientes. **Revista de Ciência e Extensão**, Passo Fundo, v. 13, n. 1, p. 64-71, 2017. Disponível em:

https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/viewFile/1370/1353. Acesso em: 2 abr. 2023.

Data da submissão: 27/03/2025

Data do aceite: 12/05/2025

**RELAÇÃO ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E OUTRAS DISCIPLINAS DO
CURRÍCULO****RELATIONSHIP BETWEEN THE PORTUGUESE LANGUAGE AND OTHER
SUBJECTS IN THE CURRICULUM****RELACIÓN ENTRE LA LENGUA PORTUGUESA Y OTRAS ASIGNATURAS
CURRICULARES**

António Augusto Miguel Paulo¹

RESUMO:

O presente estudo é de carácter qualitativo e tem por objetivo “descobrir e compreender a relação que existe entre a Língua Portuguesa e as outras disciplinas do currículo” na percepção dos professores do Complexo de Escolar Santa Catarina. Pela importância da Língua Portuguesa tendo em conta a sua transversalidade no processo de ensino-aprendizagem, estando presente em todas as disciplinas, daí a relevância para que professores e alunos possam dominá-la, contribuindo, desta forma para a aquisição e compreensão de outros conhecimentos. Para tal, foi realizada uma pesquisa na base de aplicação de entrevistas dirigidas a 5 (cinco) professores de diferentes disciplinas, para além da observação de aulas aos professores, o que nos permitiu perceber e concluir que a relação entre a Língua Portuguesa e outras disciplinas é intrínseca. Pois, na fala dos professores entrevistados, consideram unanimemente a importância da Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem. Pois, torna-se necessário converter a linguagem científica em linguagem académica, sob a bandeira de facilitação dos professores aos alunos na aquisição dos conhecimentos.

¹Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Granada (Ugr)), Especialista em Currículo, Docência e Instituições Educativas; Professor Auxiliar no Instituto Superior Universitário Nimy a Luni, no Soyo/Zaire (Angola). Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0007-8427-1412>. E-mail: antonioaugustomiguelpaulo@gmail.com.

Palavras-chaves: Língua Portuguesa. Transversalidade da Língua portuguesa. Sociolinguística angolana. Segunda Língua.

ABSTRACT:

This study is qualitative in nature and aims to “discover and understand the relationship between the Portuguese language and other subjects in the curriculum” from the perspective of teachers at the Santa Catarina School Complex. Given the importance of the Portuguese language, given its transversality in the teaching-learning process, and its presence in all subjects, it is important for teachers and students to master it, thus contributing to the acquisition and understanding of other knowledge. To this end, a survey was conducted based on interviews with 5 (five) teachers from different subjects, in addition to observing classes with the teachers, which allowed us to perceive and conclude that the relationship between the Portuguese language and other subjects is intrinsic. According to the interviewed teachers, they unanimously consider the importance of the Portuguese language in the teaching and learning process. Therefore, it is necessary to convert scientific language into academic language, under the banner of facilitating the acquisition of knowledge by teachers and students.

Keywords: Portuguese language. Transversality of the Portuguese language. Angolan sociolinguistics. Second language.

RESUMEN

Este estudio, de naturaleza cualitativa, busca descubrir y comprender la relación entre la lengua portuguesa y otras asignaturas del currículo desde la perspectiva del profesorado del Complejo Escolar Santa Catarina. Dada la importancia de la lengua portuguesa, su transversalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su presencia en todas las asignaturas, es fundamental que tanto el profesorado como el alumnado la dominen, contribuyendo así a la adquisición y comprensión de otros conocimientos. Para ello, se realizó una encuesta basada en entrevistas a cinco docentes de diferentes asignaturas, además de la observación de clases con ellos, lo que permitió percibir y concluir que la relación entre la lengua portuguesa y otras asignaturas es intrínseca. Según el profesorado entrevistado, todos coinciden en la importancia de la lengua portuguesa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es necesario convertir el lenguaje



científico en académico, con el fin de facilitar la adquisición de conocimientos por parte del profesorado y del alumnado.

Palabras clave: Lengua portuguesa. Transversalidad de la lengua portuguesa. Sociolingüística angolense. Segunda lengua.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema “A relação da Língua Portuguesa com outras disciplinas do currículo”. A disciplina de Língua portuguesa tem sido destacado ao longo dos tempos que correm como um instrumento imprescindível para a formação e o desenvolvimento da pessoa humana. O desenvolvimento das capacidades cognitiva, linguística e discursiva é fundamental para que qualquer indivíduo possa ter uma participação social plena como partícipe social. Logo, a escola deverá ser um espaço significativo e privilegiado de aprendizagem, com situações de ensino que informem e interpretem a vida, produzindo aprendizagens, habilidades e aptidões e, ao mesmo tempo, autonomia. É no espaço escolar, que o desenvolvimento das capacidades cognitiva, discursiva e linguística serão desenvolvidas nos alunos, propiciando experiências que ampliarão o grau de literacia e, conseqüentemente, da participação social e do exercício da cidadania.

Em Angola, a Língua Portuguesa é tridimensional, pois, é uma língua oficial, veicular e de escolaridade ao mesmo tempo. É língua oficial por ter sido a escolhida pelo governo angolano na altura da independência como língua de comunicação em todas as situações oficiais. É a língua veicular, já que, é a única língua de comunicação em Angola, através da qual os angolanos se comunicam de Cabinda ao Cunene e de Benguela ao Moxico, ou melhor, qualquer angolano onde quer que esteja pode comunicar-se por qualquer meio de comunicação pela Língua Portuguesa e não se estranhar. É a língua de escolaridade, visto que é por intermédio dela que se realiza o processo de ensino/aprendizagem, daí a sua transversalidade. Ou melhor, em todas as disciplinas curriculares, a Língua Portuguesa está presente. Pois, é através desta língua,

enquanto fator social e cultural, que compreendemos o que se passa em nossa volta, é através dela que interagimos e que desenvolvemo-nos psicológica e socialmente. É a Língua Portuguesa que nos permite a comunicação dentro e fora da escola, que favorece a aquisição de novos conhecimentos, permite-nos desenvolvermos o sentimento de pertença social e que nos favorece a aquisição do conhecimento, enquanto veículo de aprendizagem global.

Desta forma, é fundamental ter-se o domínio da Língua Portuguesa para facilitar o acesso das distintas matérias noutras disciplinas constantes do plano curricular que vão sendo apresentados ao longo do tempo que decorrer a escolaridade. Nesta senda, Reis (2006), no Programa de Português do país irmão, Portugal, afirma como nota introdutória de que: A nossa língua é um instrumento de acesso a todos os saberes, e sem o seu domínio, na vida do homem, tanto na componente oral, assim como na escrita, esses outros saberes não serão adquiridos significativamente. Para os angolanos essa língua é a Língua Portuguesa.

A temática da relação entre a Língua Portuguesa e outras disciplinas curriculares vem sendo investigada há muito tempo, como é o caso dos autores Niza (1998); Bizarro & Moreira (2010).

Em situações normais, tem-se constatado permanentemente como os professores têm tratado os cadernos dos seus alunos; isto é, não corrigindo os erros que os mesmos cometem, deixando esta tarefa apenas para os professores da Língua Portuguesa. E, desta forma, sendo que os professores da Língua Portuguesa nem sempre estão presentes em todas as aulas nas outras disciplinas curriculares, os alunos carregam estas debilidades a partir do Ensino Primário até à Universidade. Esta situação estende-se até na realização das provas, onde, por exemplo, o aluno poder vir a escrever na prova de Biologia, a palavra célula sem o acento (celula) e mesmo o (a) professor (a) verificando este erro, custa-lhe corrigir, escrevendo a palavra correta ao lado para que o aluno tenha a noção como se escreve esta palavra. Mesmo nas instituições públicas, muitos profissionais no uso da escrita, quando compõem

documentos, em alguns casos aparecem sempre documentos com palavras mal escritas e isto é fruto das debilidades carregadas ao longo da vida estudantil.

A referida investigação teve como objetivo principal, descobrir e compreender a relação que existe entre a Língua Portuguesa e as outras disciplinas do currículo. Por outro lado, e de forma específica objetivou perceber a relação interdisciplinar que existe entre os professores da referida escola, discutir o lugar da Língua Portuguesa no processo de ensino/aprendizagem no âmbito da transversalidade desta língua, identificar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores se de facto facilitam as aprendizagens das matérias por parte dos alunos no que concerne a esta situação e propor estratégias consentâneas que tendem a colmatar esta situação no que se refere à relação entre a Língua Portuguesa e outras disciplinas curriculares.

Para conduzir a referida investigação, levantou-se a seguinte questão como problema: Qual deve ser a relação entre a Língua Portuguesa (como língua) e outras disciplinas do currículo?

A pesquisa teve lugar no Complexo Escolar de Santa Catarina, uma escola do 1º e 2º ciclos, albergando um universo de 4578 (quatro mil, quinhentos e setenta e oito) alunos, 1430 (mil, quatrocentos e trinta) deles são do 1º Ciclo e 1786 (mil, setecentos e oitenta e seis) são do 2º Ciclo. E ainda contempla 1362 alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Quanto ao género, 2380 (dois mil, trezentos e oitenta) são do género feminino. No que se refere aos professores, a escola contempla cerca de 157 professores, sendo 86 são do 1º Ciclo e 71 outros do 2º Ciclo. No que se refere ao género, 37 deles são do género feminino. De referir que o referido Complexo Escolar é Estatal. A pesquisa é de carácter qualitativo, privilegiando a entrevista e a observação como instrumentos de recolha de dados, já que foram entrevistados 5 (cinco) professores do referido complexo escolar.

DESENVOLVIMENTO

1. CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO ANGOLANO



A Língua Portuguesa, doravante (LP) chegou em Angola por força do processo de colonização por intermédio das navegações marítimas do capitão Diogo Cão no longínquo ano de 1482 quando atracou no porto do M'Pinda na Província do Zaire, Município do Soyo.

Quivuna (2014, P. 23) adverte que:

A expansão do português no solo angolano deveu-se a três fatores, tais como:

- 1- Inserção da língua no sistema educacional;
- 2- Meio de evangelização e;
- 3- Instrumento de comunicação na Administração Pública.

O português foi imposto aos angolanos desde os primeiros contatos com o Reino do Congo até a sua retirada – 1482 a 1975. E “é interessante notar que, ao mesmo tempo que os portugueses queriam forçar os angolanos a absorver a sua cultura, eles os reprimiam, não lhes permitindo um conhecimento profundo da cultura portuguesa” (Mingas, 2000 P. 33).

Na visão de Chicuna (2003), o que se fala hoje em Angola é uma variante do Português Europeu, produto da interação da Língua Portuguesa com as Línguas Nacionais maioritárias, as quais já citámos.

1.2 RELAÇÃO ENTRE A LÍNGUA PORTUGUESA E OUTRAS DISCIPLINAS CURRICULARES

Falar da relação entre a Língua Portuguesa com outras disciplinas constantes no currículo, não como disciplina curricular, mas como língua no processo de ensino/aprendizagem é crucial, pelo fato da Língua Portuguesa em Angola ser uma língua oficial, veicular e de escolaridade de uma forma concomitante. Língua oficial por ter sido a escolhida pelo governo angolano na altura da proclamação da independência como língua de comunicação em todas as situações. Língua veicular por ser a única forma de comunicação em Angola através da qual os angolanos utilizam de Cabinda ao

Cunene e de Benguela ao Moxico. Língua de escolaridade porque é por intermédio desta língua que se realiza o processo de ensino e aprendizagem, daí a sua transversalidade. Desta forma, é fundamental ter-se o domínio da Língua Portuguesa para facilitar o acesso das distintas matérias noutras disciplinas constantes do plano curricular que vão sendo apresentados ao longo do tempo que decorrer a escolaridade. Nesta senda, Reis (2006, p. 6) no Programa de Português do país irmão, Portugal, afirma como nota de introdução de que: “a nossa língua é um instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não serão adequadamente representados”.

1.3 TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO FORMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Atendendo à importância da Língua Portuguesa para a consecução/desenvolvimento de competências fundamentais no contexto escolar e extraescolar, o que quer dizer que, o sucesso escolar, profissional e pessoal depende do fato de se dominar a Língua Portuguesa; além do mais, considerando a interferência da Língua Portuguesa no processo de ensino/aprendizagem, noutras áreas curriculares: disciplinares e não disciplinares para um melhor domínio destas matérias.

A responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa para a função de ensinar melhor esta língua no contexto da sala de aula como cadeira curricular é crucial. Por outro lado é importante conscientizar os professores de outras áreas curriculares “de que são professores das distintas disciplinas, mas em português (Cusa, *apud* Bizarro *et al*, 2013). Esta chamada de atenção é importante, pois, é que motivou-nos a realizar a referida investigação. É fundamental invocar a intervenção de todos: governantes, professores, alunos, pais e/ou encarregados de educação e até, em

última instância a comunidade religiosa, pela sua relevância social. O facto de estarmos em Angola onde a língua oficial e sobretudo de escolaridade é a Língua Portuguesa, torna-se importante que os professores de qualquer área disciplinar, ao ensinar a sua matéria que o fizessem em Língua Portuguesa. Ou melhor, se estivesse a ensinar Matemática, por exemplo, só poderia facilitar as aprendizagens dos alunos, quando as metodologias e estratégias de ensino a utilizar fossem ao encontro das dificuldades dos alunos, como bem descreve Niza (1998) de que, ao ensinar, que o fizéssemos na maneira de dizer e falar dos alunos (aproximar às linguagens dos alunos).

No processo de ensino/aprendizagem são apresentados aos alunos diversos conteúdos disciplinares, tais como: Matemática, Física, Química, Inglês, Geografia, História, só para citar estas disciplinas, nas quais os alunos são confrontados com uma gama de informações codificadas numa determinada língua, que na maioria delas na Língua Portuguesa. Mas, é importante que os professores decodifiquem esta linguagem científica em linguagem académica, isto é, o professor tem que personificar nas vestes de facilitador para que desta forma os alunos possam entender as diversas matérias a aprender. Para tal, tem que se dominar a Língua Portuguesa. Com efeito, apoiamo-nos a Mendes (2005, p. 133) *apud* Bizarro *et al*, (2013, p. 145), quando defende de que:

(...) o uso de uma língua materna no contexto escolar é extremamente importante para o sucesso do desenvolvimento cognitivo e também para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao trabalho escolar e o fortalecimento de sentimentos de autoestima e autoconfiança, tão importantes na condução das aprendizagens.

Para tal, é preciso prestar atenção ao facto de que muitos alunos que afluem as nossas escolas não têm a Língua Portuguesa como sua língua materna, o próprio Ministério da Educação, através do Inide (2016) (Instituto Nacional de Investigação e do Desenvolvimento da Educação) chama atenção a este propósito nos programas curriculares do Ensino Primário. Para tal, propomos que se respeite as diferenças

individuais, e até linguísticas dos alunos. Pois, esta situação pode dificultar as aprendizagens dos alunos e também dos professores ao ensinarem. Os alunos são forçados a aprenderem numa língua que nem conseguem decodificar. Torna-se penoso. Segundo Zau (2002, p. 55): “Ninguém aprende bem o que bem não entende. Sobretudo quando se é criança”.

Bizarro *et al*, (2013, p. 130), defendem que:

(...) grande parte dessas crianças ganhava horror à escola. (...) aprender a ler era para elas um martírio. E, das duas uma: ou aprendiam uma série de noções de cor, na língua quase estrangeira que se lhes impunha, ou se sentiam completamente bloqueadas quando tentavam exprimir por palavras próprias as suas ideias.

Como se pode constatar, este não é um problema que apenas é vivido em Angola. No que diz respeito concretamente a Angola, as crianças que fazem parte do universo de alunos que afluem as escolas do nosso país, muitas delas em casa se comunicam em línguas locais (Quicongo, Fiote) só para citar estas, já que, estamos em Cabinda, que são neste caso suas línguas maternas, e nas poucas horas que permanecem nas escolas nas quais aprendem tudo, em Língua Portuguesa, e sem conseguirem entender perfeitamente. Qual é a alternativa? (Zau, 2002).

Em nossa opinião, é crucial que o ensino seja realizado de forma bilíngue conforme previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo em Angola (2020), que é a Lei 32/20 de 12 de Agosto. Esta lei estabelece a introdução gradual das línguas nacionais, previamente seleccionadas pelo governo angolano. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o artigo 9º especifica no ponto 1 que “o ensino nas escolas é ministrado em Língua Portuguesa.

No entanto, o ponto 2 afirma que “o Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização e do ensino das línguas nacionais”. Infelizmente, a implementação dessa política ainda está demorando para se concretizar. Neste sentido, concordamos com Neves & Martins (2000) quando afirmam que é na organização das atividades em sala

de aula, os métodos e estratégias utilizados para a aquisição de conhecimentos que são determinantes para o sucesso ou insucesso dos alunos.

Este trabalho não é exclusivo dos professores de Língua Portuguesa como observamos nas escolas, onde muitos professores de diferentes disciplinas enfrentam dificuldades de corrigir erros básicos nos alunos, como erros ortográficos, abertura de parágrafos, coerência, coesão, regência verbal e nominal, e o uso adequado dos sinais de pontuação. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (Bizarro & Moreira, 2010). Sob pena de termos cidadãos que confundam entre a liberdade de expressão e a falta de capacidade de expressar convenientemente (competência linguística) e poder fazê-lo atendendo os contextos (competência comunicativa).

A democratização do ensino levou para a escola crianças e jovens cuja língua de origem não é a norma padrão (Sim-Sim *et al.*, 1997). Outras até não têm como língua materna a Língua Portuguesa, como já frisamos anteriormente. Realmente, esta situação associada à interferência das línguas de origem bantu, cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos em nossas escolas, tem sido a razão fundamental dos grandes problemas identificados no processo de ensino/aprendizagem, fundamentalmente, na escrita, cuja complexidade cresce gradualmente do Ensino Primário e perseguem os alunos até à Universidade. Isto agudiza-se ainda mais com a situação do acordo ortográfico, que Angola não aderiu, mas por via da maioria dos países da CPLP (Comunidade dos Países da Língua Portuguesa) que tenham aderido, Angola vê-se obrigada a seguir a regra. Isto nos leva a refletirmos de que maneira quando olhamos muitos dos nossos professores que buscam a matéria em recortes da internet e de muitos dos livros apanhados por falta de materiais didáticos afins, sobretudo no ensino secundário, sem trabalharem estes conteúdos até ao nível de compreensão dos alunos.

Como afirmam Depover & Jonnaert, (2019), de que, uma das principais razões frequentemente citadas para a falta de qualidade no ensino é a carência de professores qualificados. Os autores destacam que a formação inicial e contínua dos professores deve continuar, pois, a qualidade do ensino só será alcançada quando houver melhoria nas aprendizagens.

Muitos dos alunos que afluem as nossas escolas são provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, não são de alguma maneira menos inteligentes do que os demais, mas, infelizmente, chegam à escola sem requisitos próprios para enfrentarem as aprendizagens (Charlot; 2005). As insuficiências dos alunos têm como pressuposto, fundamentalmente, a dificuldade de compreensão dos conteúdos (Bizarro *et al*; 2013). Isto até consegue-se constatar nas realizações das avaliações que são submetidas aos alunos pelos professores. Logo, a sua capacidade de compreensão da Língua Portuguesa é inferior à capacidade de expressão. A este propósito e tendo em conta a complexidade que a habilidade da escrita se reveste, tem sido a causa de muitas dificuldades, acrescenta-se o facto de a escrita, como competência transversal ao curriculum, exerce igualmente um papel fundamental na ativação de processos cognitivos, facilitando as aprendizagens noutras cadeiras curriculares (Coelho *et al*, 2002 *apud* Bizarro *et al*, 2013).

Deste modo, alguns estudos revelam que o insuficiente domínio da produção escrita em determinados níveis de ensino se verifica também em diferentes pontos do globo. Os professores, no seu dia-a-dia, confrontam-se com os problemas reais manifestados pelos seus alunos na hora de escrever um texto: dificuldades na textualização (estrutura, formato), dificuldades na manutenção do registo adequado e na ordenação das ideias, dificuldades na relação lexical, dificuldades morfossintáticas (Figueiredo, 2005 *apud* Bizarro *et al*; 2013).

A Língua Portuguesa, sendo transversal no processo de ensino/aprendizagem, pelo facto dos quatro (4) pilares de qualquer língua ser o objeto de desenvolvimento cognitivo do aluno, sendo eles: leitura, escrita, oralidade e gramática. Pois, por



intermédio da leitura, o aluno, realiza as suas aquisições cognitivas apreendendo mais conhecimentos, já que, quem mais lê aprende mais e por via disto adquire mais conhecimentos.

Na sala de aula devia-se fazer, e isto, por parte de todos os professores por via da transversalidade da Língua Portuguesa a que nos referimos, normalmente, trabalhos de “redação” integradas em trabalhos mecanizados e fossilizados, seguindo sempre esta ordem: o professor propõe um tema ao aluno; em seguida o professor lê a redação, corrige-a; o professor marca os erros ortográficos e morfossintáticos; o professor devolve o texto ao aluno que, para melhorar o seu desempenho a este nível, recebe como única recomendação corrigir o que está mal escrito. Por todas estas razões, parece-nos ser necessário promover, nas aulas, não só de Língua Portuguesa, mas também noutras disciplinas académicas, atividades que permitam um exercício de treino constante, como por exemplo, a oficina de escrita, na linha das sequências didáticas, que integrem a reflexão sobre a língua e que, em interação com as outras competências nucleares, favoreça, numa progressão diferenciada, a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro (Vilas-Boas, 2002).

A expressão escrita segundo Barbeiro (1999) é um instrumento que proporciona a capacidade de pensar, desde seja fomentada a partir do início da aprendizagem escolar, e, por isso, a sua presença como conteúdo escolar; a ela se deve não só o facto de promover aspectos de comunicação, mas também a qualidade na construção do pensamento que proporciona. Sendo confiada ao professor a missão primordial de conduzir os seus alunos a uma aprendizagem como um processo de interiorização dos conteúdos propostos e de aquisição/desenvolvimento de competências, deve tomar consciência de que o domínio da escrita e da leitura, assim como a interpretação são indispensáveis ao pleno exercício da cidadania. Assim, constata-se a necessidade de um ensino da escrita no qual o professor possa intervir no processo com a finalidade de orientar e proporcionar um suporte necessário aos

escreventes de modo a superarem dificuldades relativamente à produção textual. Os professores devem agir sobre o processo de escrita, permitindo que o aluno aprimore as competências requisitadas pela escrita.

1. 4 A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA SEGUNDA EM ANGOLA

A língua portuguesa (LP) chegou a Angola por força do processo de colonização por intermédio das navegações marítimas do capitão Diogo Cão no longínquo ano de 1482 quando atracou no porto do M'Pinda na Província do Zaire, Município do Soyo. A este respeito, Zau (2002) afirma que, a Língua Portuguesa foi uma obrigação colocada pelos colonizadores aos angolanos, ao longo do tempo da sua vigência, cuja aprendizagem transformou-se como meio e o único para a ascensão social de formas a ser considerado como assimilado.

Por tudo o que se disse atrás, achamos que a Língua Portuguesa como língua de escolaridade deveria ser ensinada aos alunos como Língua Não Materna, na melhor das hipóteses com a introdução das línguas nacionais em forma de bilíngue como defendem muitos especialistas (Martine, 1995).

Diante do exposto acima, o Estado angolano deveria ponderar e garantir o ensino nas línguas nacionais, visto que o português padrão europeu privilegiado como língua de escolarização não tem produzido efeitos desejados. Ou então como já nos referimos, de que, se adopte um português variante angolano, como defende Undolo (2019) de que, a língua que atinge a todos os angolanos, na veiculação linguística não é o português europeu, mas sim o português angolano, com o qual se comunicam no seu cotidiano. Para tal, o Estado Angolano deveria aprimorar políticas que estivessem viradas para o contexto linguístico angolano e por sua vez o professor pudesse deixar de lado o ensino radicado simplesmente na norma culta, de formas a conferir aos alunos o seu contexto linguístico, o que pressupõe uma normalização. Só que isso pressupõe a formação rigorosa de professores.

1. 5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A melhor formação contínua de professores advém da aprendizagem com os colegas no contexto de trabalho, vinculando o desenvolvimento profissional com o organizativo. Estamos a nos referir da Supervisão Pedagógica, por formas a desenvolver-se humana e profissionalmente os professores (Alarcão & Roldão, 2010). Assim, Timperley (2008, p. 19) estabelece como a lição aprendida, as oportunidades para aprender com os colegas: “A interação com colegas com o objetivo comum de melhorar os resultados dos alunos pode ajudar a que os professores integrem os novos conhecimentos nas práticas existentes”. Uma formação baseada na escola inscreve-se, como tarefa associada e em equipa, no próprio processo de aperfeiçoamento do currículo; por outro lado, deve contribuir para aumentar os próprios saberes e competências profissionais para os reutilizar nas novas formas de fazer a escola acontecer. Como bem afirmam Bizarro *et al*, (2013), tem de se centrar em como melhorar o que se faz, a partir de uma análise da situação, em que os próprios processos de trabalho sejam em si mesmos geradores de mudança. As mesmas autoras defendem que o desenvolvimento profissional é potenciado quando a escola constrói a capacidade para se organizar como uma comunidade profissional de aprendizagem, como aprendemos quer das organizações que aprendem, quer das instituições “culturas de colaboração” ou “comunidades de prática”. Uma escola configurada como uma comunidade profissional de aprendizagem estrutura-se à volta destas dimensões (Stoll & Louis, 2007 *apud* Bizarro *et al*, 2013): missão, valores e visão partilhados; responsabilidade coletiva; aperfeiçoamento da educação oferecida; centrada na aprendizagem dos alunos e no melhor saber-fazer dos professores; colaboração e de privatização da prática individual; aprendizagem profissional ao nível individual e de grupo mediante uma prática reflexiva associada.

Em último caso, se o objetivo desejável fosse fazer de cada escola uma boa escola, paralelamente teríamos de pensar no que fazer para que houvesse um bom professor em cada sala de aula (Darling-Hammond & Baratz Snoweden, 2005 *apud*

Bizarro *et al*, 2013). A este respeito, como afirmamos no princípio, um dos parâmetros para julgar a formação de professores é analisar a forma como contribui para melhorar o ensino dos professores e, em última instância, a aprendizagem dos alunos (Cochran-Smith, 2005 *apud* Bizarro *et al*, 2013). A formação de professores procura caminhos que geram processos de melhoria que transformem o estabelecimento escolar num lugar onde a aprendizagem não só é uma meta, mas também uma prática capaz de assegurar níveis educativos desejáveis para todos os alunos.

A linguagem acadêmica, a que já nos referimos, em contexto escolar, reporta-se ao registo linguístico específico usado em instituições educativas, tanto na forma oral como escrita, e no qual, por exemplo, os manuais são produzidos; por sua vez, este registo é esperado dos alunos para a obtenção de um maior sucesso escolar (Gogolin, 2009, *apud* Bizarro, *et al* 2013). Para tal, “cada instituição e cada professor deve integrar o ensino da língua em todas as áreas de instrução, ou seja, cada professor deve tornar-se um professor de língua”, (Bizarro *et al*, 2013, p. 114), que para o nosso caso, Língua Portuguesa.

O professor deverá assumir responsabilidades de re fletir criticamente sobre a própria ação com o objetivo de reconduzi-la ou de melhorá-la; assumir a própria autonomia dentro do processo educativo; reconhecer a importância do trabalho em equipa e da interação docente nas tarefas educativas (Alves & Machado, 2010). Pois conforme afirmam Alves & Flores, (2010, p. 85): “(...) ao nível do ensino secundário, o trabalho é mais individualizado devido ao facto de os docentes estarem mais preocupados com o comprimento dos programas, as matérias científicas, os exames, as notas e as médias finais.”

Por outro lado, é também fundamental desenvolver na formação de professores competências em que e para a colaboração, quer no contexto da formação inicial, quer contínua, de modo a ultrapassar a lógica individualista e de isolamento que caracteriza a socialização na cultura profissional docente (Alves & Flores, 2010). A formação em contexto de trabalho constitui, deste modo, por exemplo, uma estratégia

importante no sentido de ultrapassar o isolamento dos professores e de desafiar a sua cultura profissional. No entanto, os professores não podem ser os únicos responsáveis; é essencial que lhes sejam proporcionadas condições para que a colaboração seja uma prática efetiva nas escolas e não mais uma sobrecarga em relação às muitas tarefas que têm de desempenhar.

METODOLOGIA

O Complexo Escolar de Santa Catarina possui o mesmo nome. Uma Povoação que dista cerca de 11 (onze) quilómetros do centro da cidade de Cabinda. Uma população de 26 340 (vinte e seis mil, trezentos e quarenta) habitantes. Sendo 17142 (Dezessete mil, cento e quarenta e dois) indivíduos em idade escolar. De referir que o referido complexo escolar é estatal.

A pesquisa ocorreu no Complexo Escolar de Santa Catarina. A escola atende o 1º e 2º ciclos, albergando um universo de 4578 (quatro mil, quinhentos e setenta e oito) alunos, 1430 (mil, quatrocentos e trinta) deles são do 1º Ciclo e 1.786 (mil, setecentos e oitenta e seis) são do 2º Ciclo. E ainda contempla 1362 alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Quanto ao género, 2380 (dois mil, trezentos e oitenta) são do género feminino. No que se refere aos professores, a escola contempla cerca de 157 professores, sendo 86 são do 1º Ciclo e 71 do 2º Ciclo. No que se refere ao género, 37 deles são do género feminino.

A pesquisa é qualitativa, visto que em ciências sociais e da educação, particularmente, ser a abordagem mais acertada. Segundo Fortin (2009, p. 31) quando afirma: “Este paradigma encerra a crença de que existem várias realidades. Cada realidade é baseada nas percepções dos indivíduos e muda com o tempo”.

Além disso, adotamos como método de pesquisa a entrevista, como instrumento de recolha de dados, visto que o conhecimento deste contexto não tem importância senão para um determinado contexto ou para uma situação específica (Fortin & Fillion, 2009; Freixo, 2012; Fortin, 2009; Marconi & Lakatos, 2010). Para além

disto também, procuramos observar as aulas de alguns professores, visto a observação é o crivo de qualquer investigador e na prática pedagógica é fundamental (Estrela, 1994). Diante disso, a pesquisa contou com 5 elementos (professores de distintas disciplinas, como entrevistados), sendo dois (2) do gênero feminino e três (3) do gênero masculino, para percebermos quais são as suas opiniões ou melhor, percepções acerca do assunto. Por questões éticas, codificamos os 5 (cinco) professores por letras (A, B, C, D, E) pela ordem da entrevista.

PRINCIPAIS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao elaborarmos este artigo notamos o quanto o domínio da Língua Portuguesa é de suma relevância e o quanto este idioma se relaciona com outras cadeiras curriculares. Pois, na percepção dos professores entrevistados não pode haver ensino de qualidade sem que os professores dominem a Língua Portuguesa, é como se fosse a sua arma de combate, o seu instrumento de trabalho. Para o interlocutor “A”: “Na Química, a Língua Portuguesa também é importante, pois, com a Língua Portuguesa ajuda-nos no ensino desta disciplina para explicarmos as fórmulas químicas” (Entrevista concedida no dia 07 de Junho de 2024; Assim: “O ensino e aprendizagem da Física é que sem o domínio da Língua Portuguesa torna-se incompreensível às questões da Física até como interpretar as fórmulas físicas (...) (Interlocutor B). “Desta forma, ela favorece e facilita no processo de ensino e aprendizagem, mesmo na disciplina de inglês, para que os alunos entendam facilmente, temos que começar o nosso ensino pela Língua Portuguesa” (Interlocutor “C”), “como em qualquer outra área, a Psicologia não foge a regra, a Língua Portuguesa é a nosso ver, o nosso escudo... (Interlocutor “D”). “É a Língua Portuguesa que sustenta a ação, não tem como fugir desta língua, como leccionar qualquer matéria, sem o domínio da Língua Portuguesa, só que nos falta o refrescamento em

Língua Portuguesa, de formas a facilitar o nosso ensino, por um lado, e, por outro também, procurando facilitar as aprendizagens dos alunos... (Interlocutor “E”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base ao tema, aos objetivos; ao problema levantado, aos depoimentos dos professores entrevistados e, apoiando-nos nas assistências às aulas, revelando a importância da Língua Portuguesa e a sua relação que esta língua tem com outras cadeiras curriculares, concluímos que a Língua Portuguesa é tão importante para a construção do saber em qualquer área curricular, pela sua transversalidade. Sem o seu domínio pleno não podemos transmitir o conhecimento de uma forma tão segura, competente e significativa no processo de ensino e aprendizagem, em qualquer cadeira curricular, podendo-se mostrar mais importante ainda na aprendizagem dos alunos, já que, o que se concebe bem se exterioriza facilmente. Com isso compreendemos como a Língua Portuguesa é tão poderosa para a aprendizagem dos alunos.

No referido complexo escolar, percebemos a partir das declarações prestadas pelos professores que não há uma boa relação interdisciplinar, visto que os professores das distintas disciplinas que leccionam no mesmo complexo não partilham suas experiências, o que de algum modo, aumenta as dificuldades dos professores para colmatar esta situação. Pois, nas entrevistas com os professores revelaram precisamente esta realidade. Por outro lado, isto pode acometer dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos.

Tendo como base as conclusões atinentes ao referido artigo, recomenda-se o seguinte:

- A implementação da figura do supervisor pedagógico para colmatar as dificuldades dos professores no exercício da sua profissão.

- Fomento das oficinas de escrita, já que, com este instrumento pode-se ajudar os professores e os alunos para colmatarem as dificuldades de escrita constantes em todas as disciplinas curriculares.
- Incrementar a interdisciplinaridade, porque este mecanismo pode favorecer na solução de muitos problemas de domínio dos conteúdos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. **Supervisão: Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores**. 2ª ed. Mangualde: Edições Pedago, 2010.

ALVES, P. M^a; FLORES, M^a Assunção. **Trabalho Docente, Formação e Avaliação: Clarificar Conceitos, Fundamentar Práticas**. Ramada: Edições Pedago, 2010.

ALVES, M^a P.; MACHADO, E. A. **Avaliar entre ser sujeito e sujeitar**. In P. Alves Machado (org.). **O polo de excelência, caminhos para avaliação do desempenho docente**. Porto: Real Editores, 2010.

BARBEIRO, L. F. **Os Alunos e a Expressão Escrita**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

BIZARRO, R.; MOREIRA, M^a A. **Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas**. Mangualde: Edições Pedago, 2010.

BIZARRO, R.; MOREIRA, M^a A. & FLORES, C. **Português: Língua não Materna. Investigação e Ensino**. Lisboa: LIDEL. Edições Técnicas, Lda, 2013.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. São Paulo: Artimed Editora S. A., 2005

CHICUNA, A. N. **Interferência do Português na Antroponímia do Mayombe**. Luanda: TFCL – Universidade Agostinho Neto - ISCED, Luanda, 2003.

DEPOVER, C.; JONNAERT, P. **Que Coerência para a Educação em África: Das Políticas ao Currículo**. Lisboa: Edições Piaget, 2019.

ESTRELA, A. **Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores**. 4ª ed. Porto: Porto editora, 1994.

FORTIN, M. C. J.; FILION, F. **O Processo de Investigação: da Concepção à Realização**. Loures: Edições Técnicas e Científicas, 2009.

FORTIN, M, C, J. **Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação**. Montreal: Chenelière. Canadá, 2009.

FREIXO, M. J. V. **Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnica**. 4ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7ª ed. São Paulo: Átlas, 2010.

INIDE. (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação). **Currículo de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário**. Luanda, 2016. Acessado em 24 de Março de 2024 em <http://www.portalangop.co.motixptnoticiaseducacao>.

MARTINET, A. **Funções e Dinâmica das Línguas**. Coimbra: Livraria Almedina, 1995.

MARTINS, M. A.; NIZA, I. **Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

MINGAS, A. A. **Inrodução do Kimbundu no Português em Lwanda**. Luanda: Chá de Caxinde, 2000.

NEVES, M. C; MARTINS, M. A. **Descobrimdo a Linguagem Escrita – Uma Experiência de Aprendizagem da Leitura e da Escrita Numa Escola de Intervenção Prioritária**. Lisboa: Escola Editora, 2000..

NIZA, S. (Coord.). **Criar o Gosto pela Escrita – Formação de Professores**. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, 1998.

QUIVUNA, M. **Lexicologia Aplica ao Ensino do Léxico Português Língua Não Materna**. Lisboa: Edições Colibri, 2014.

REIS, C. (Coord.). **Programa de Português do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC, 2006.

SIM – SIM, I., DUARTE, I., & FERRAZ, M^a J. **A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho**. Lisboa: Ministério da Educação (Departamento da Educação Básica), 1997.

TIMPLEY, H. S. **Teacher Professional Learning and Development**. Genebra (Suíça). Intrnational Maidenhead: Open University Press, 2008.

UNDOLO, M. **Caraterização do Sistema Vocálico do Português Culto Falado em Angola**. In *Revista de Filologia Românica*, 2014, vol. 31, núm. 2, 181-187.

VILAS-BOAS, A. J. L. **Oficinas de Escrita: Modos de Usar**. Porto: Edições Asa, 2002.

ZAU, F. **Angola – Trilhos para o Desenvolvimento**. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

ZAU, F. **Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento**. Luanda: Movilivros, 2009.

Legislação consultada.

Lei de Bases Sobre o Sistema Educativo 32/20 de 12 de Outubro de 2020.

Data da submissão: 18/03/2025

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO HUMANO: ENTRE A
EMANCIPAÇÃO E A PRECARIZAÇÃO DOCENTE**

**SCHOOL EDUCATION AND HUMAN DEVELOPMENT:
BETWEEN EMANCIPATION AND TEACHER PRECARIOUSNESS**

**EDUCACIÓN ESCOLAR Y DESARROLLO HUMANO: ENTRE LA EMANCIPACIÓN Y
LA PRECARIEDAD DOCENTE**

Mateus Magalhães da Silva¹

RESUMO:

A inteligência humana é resultado da construção coletiva de conhecimentos, e cada pessoa se desenvolve a partir das estruturas históricas criadas pela sociedade. Nesse contexto, a escola assume um papel indispensável ao oferecer uma educação completa, que promove o desenvolvimento humano, estimula o pensamento crítico e incentiva a participação ativa na vida em sociedade. Este estudo, baseado em fundamentos teóricos sólidos e no método histórico-cultural, além de uma ampla revisão bibliográfica, reforça a importância da educação formal como um caminho essencial para que os alunos se apropriem de conhecimentos culturais, históricos e sociais — elementos indispensáveis para o pleno desenvolvimento individual. A integração entre as dimensões pessoal, coletiva e universal é fundamental para que cada pessoa compreenda sua singularidade, reconheça suas necessidades e encontre seu lugar no mundo. Para alcançar esses objetivos, é preciso que a escola vá além da memorização mecânica e adote práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas. Essas práticas devem despertar o interesse pelo aprendizado, estimular a curiosidade e desenvolver a autonomia intelectual dos

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PGEDU-UEMS). Pós-graduado em Direito (*lato sensu*). Pós-Graduando em Direitos Humanos (*lato sensu*). Graduado em Direito pela UEMS. Advogado OAB-MS 30.150. E-mail: magalhaesmateus3@gmail.com. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2588987581898165>. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2653-4361>.

estudantes. No entanto, os desafios enfrentados pelos professores, como baixos salários, condições de trabalho precárias e sobrecarga emocional, comprometem a qualidade da educação e enfraquecem o potencial transformador da escola. Diante disso, é urgente repensar as políticas públicas educacionais, garantindo uma valorização real dos professores, com formação de qualidade, remuneração justa e condições adequadas de trabalho. Só assim a escola poderá cumprir seu papel de contribuir para a construção de uma sociedade mais crítica, ativa, justa e emancipada.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano. Educação escolar. Emancipação. Histórico-cultural.

ABSTRACT:

Human intelligence is shaped by the collective accumulation of knowledge, and each individual grows within the historical structures built by society. In this context, schools hold a vital role, offering a well-rounded education that nurtures human development, encourages critical thinking, and inspires active participation in community life. This study, grounded in solid theoretical and methodological principles, supported by the historical-cultural approach and a thorough bibliographic review, emphasizes the irreplaceable role of formal education in helping students absorb cultural, historical, and social knowledge—key components for their full personal growth. The connection between individual, collective, and universal experiences is essential for people to understand their uniqueness, recognize their needs, and find their place in the world. To make this vision a reality, schools need to move beyond rote learning and embrace teaching strategies that are engaging, meaningful, and empowering. These approaches should spark curiosity, foster a love for learning, and develop students' intellectual independence. However, the growing challenges faced by educators—such as low pay, lack of resources, and stressful working conditions—put this mission at risk. These obstacles weaken the transformative potential of education. For this reason, it's crucial to rethink public education policies, ensuring teachers receive fair pay, proper training, and better working conditions. Only then can schools fully live up to their promise of helping create a more thoughtful, active, fair, and empowered society.

Keywords: Human development. School education. Emancipation. Historical-cultural.

RESUMEN

La inteligencia humana se forma a partir de la acumulación colectiva de conocimientos, y cada persona se desarrolla dentro de las estructuras históricas construidas por la sociedad. En este contexto, las escuelas desempeñan un papel fundamental al ofrecer una educación integral que fomente el desarrollo humano, estimule el pensamiento crítico e inspire la participación activa en la vida comunitaria. Este estudio, basado en sólidos principios teóricos y metodológicos, respaldado por el enfoque histórico-cultural y una revisión bibliográfica exhaustiva, destaca que la educación formal es esencial para que los estudiantes asimilen conocimientos culturales, históricos y sociales, que son clave para su desarrollo personal completo. La conexión entre las experiencias individuales, colectivas y universales es crucial para que las personas comprendan su singularidad, reconozcan sus necesidades y encuentren su lugar en el mundo. Para que esto sea posible, las escuelas deben dejar atrás las prácticas basadas en la memorización y adoptar métodos de enseñanza que sean atractivos, significativos y transformadores. Estas estrategias deben despertar la curiosidad, fomentar el amor por el aprendizaje y desarrollar la independencia intelectual de los estudiantes. Sin embargo, los problemas que enfrentan los docentes, como los bajos salarios, la falta de recursos y las condiciones laborales difíciles, ponen en peligro esta misión. Estas dificultades debilitan el poder transformador de la educación. Por ello, es fundamental replantear las políticas públicas educativas, garantizando salarios justos, una formación adecuada y mejores condiciones de trabajo para los docentes. Solo así las escuelas podrán cumplir con su propósito de contribuir a la construcción de una sociedad más reflexiva, activa, justa y empoderada.

Palabras clave: Desarrollo humano. Educación escolar. Emancipación. Histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

A inteligência humana é fruto de uma construção social, formada pelo conhecimento acumulado ao longo da história e pelas interações entre indivíduos e

culturas. Nesse cenário, a escola desempenha um papel essencial na formação das pessoas, a qual deve oferecer uma educação que vai além da simples memorização e busca promover o pleno desenvolvimento humano. A educação formal, como estabelecido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB), deve preparar os alunos para uma convivência social ativa e crítica, desenvolvendo sua capacidade de refletir, resolver problemas e compreender as relações entre o singular, o particular e o universal.

Esse tema é especialmente relevante porque nos ajuda a entender como o ambiente escolar pode influenciar o crescimento intelectual, cultural e social dos indivíduos. Vivemos em uma sociedade que exige, cada vez mais, autonomia intelectual e habilidades de abstração. Nesse contexto, fatores como a formação dos professores, as condições de trabalho e as metodologias utilizadas em sala de aula tornam-se essenciais para atingir esses objetivos. No entanto, esses elementos frequentemente enfrentam desafios como a precarização e a alienação, que comprometem a qualidade da educação e o papel transformador da escola.

Diante dessa realidade, este artigo se dedica a investigar, a partir da perspectiva histórico-cultural, de que forma a educação escolar contribui para o desenvolvimento humano pleno, destacando a função central dos professores como mediadores entre os estudantes e o conhecimento. O objetivo principal é compreender os processos de construção cultural e intelectual que ocorrem no ambiente escolar e analisar como as condições de trabalho dos docentes, tanto objetivas quanto subjetivas, impactam esses processos.

Este estudo ganha relevância ao propor a superação de práticas educacionais alienantes e sugerir um modelo de educação que resgate o significado da docência, conectando-a à responsabilidade de formar cidadãos críticos e autônomos. Além disso, busca contribuir para o debate sobre o replanejamento de políticas públicas e a valorização dos profissionais que atuam na educação formal, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e emancipada.

O artigo está organizado em duas partes principais: a primeira aborda o desenvolvimento humano no contexto da educação escolar, destacando a importância do pensamento crítico e das interações culturais; a segunda analisa o papel dos professores na mediação do aprendizado e os desafios que enfrentam diante de um cenário de precarização do trabalho. Por fim, são apresentadas reflexões que apontam para a necessidade de mudanças estruturais e metodológicas na educação formal, em consonância com o método materialista histórico-dialético e as referências utilizadas.

PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS TRILHADOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e descritiva, fundamentada no método materialista histórico-dialético. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão mais aprofundada das relações entre educação escolar, desenvolvimento humano e as condições de trabalho docente, privilegiando a análise crítica da realidade concreta.

A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica, com base em autores clássicos e contemporâneos vinculados às vertentes histórico-cultural e histórico-crítica da educação e da psicologia. O levantamento bibliográfico compreendeu livros, artigos científicos e documentos acadêmicos que discutem o papel da escola e do docente na formação humana, bem como os impactos da precarização sobre o trabalho docente.

Por tratar-se de uma pesquisa teórica, não houve população nem amostra empírica definida. As obras utilizadas foram selecionadas intencionalmente, a partir de critérios de relevância acadêmica, autoridade dos autores e coerência com o referencial teórico adotado.

A análise dos dados seguiu os princípios do método dialético, especialmente na articulação das categorias singular, particular e universal. Os textos foram interpretados à luz da totalidade social, considerando os condicionantes históricos, sociais e

ideológicos que permeiam a prática educativa. A análise buscou apreender contradições internas e superar explicações lineares, favorecendo a compreensão crítica da realidade educacional.

O principal instrumento de investigação foi a análise documental e bibliográfica sistemática, ancorada em textos científicos de autores como Vigotsky, Leontiev, Saviani, Martins e Duarte, entre outros. Foram utilizados também recursos digitais para organização e categorização das fontes.

A pesquisa foi desenvolvida em ambiente acadêmico, vinculada a instituições de ensino superior e centros de estudos em educação, sem delimitação geográfica específica, dada sua natureza teórico-reflexiva.

O estudo apresenta como principal limitação a ausência de dados empíricos, o que impede a validação prática das hipóteses teóricas. Além disso, reconhece-se a necessidade de análises mais aprofundadas sobre as condições materiais e subjetivas dos docentes em contextos escolares concretos.

A escolha pela abordagem qualitativa e pelo método histórico-dialético justifica-se pela necessidade de compreender os processos educativos para além da aparência imediata dos fenômenos, buscando suas determinações históricas e sociais. Essa perspectiva permite analisar criticamente os impactos da precarização docente e contribuir para a construção de práticas educacionais mais humanizadoras e emancipatórias.

As decisões metodológicas foram fundamentadas nas contribuições de autores como Vigotsky (1981, 1995, 2006), Leontiev (1978), Duarte (1996, 2004, 2013), Martins (2013, 2016), Saviani (2016), entre outros, que validam a adoção do materialismo histórico-dialético como base teórica e metodológica para investigações em educação.

DESENVOLVIMENTO

1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ninguém nasce "inteligente", mas pode desenvolver essa capacidade por meio dos conhecimentos já construídos em sociedade. Para isso, é essencial que a escola cumpra sua obrigação constitucional de ensinar os alunos a pensar de forma dialética. Esse pensamento se dá pela contradição, exigindo que o próprio discente encontre soluções concretas — tese, síntese e antítese. Nesse processo, a escola pode cometer equívocos no desenvolvimento da capacidade de pensar. Isso ocorre não pelo ensino do domínio formal dos conhecimentos previstos nos currículos, mas por não se distanciar de práticas que priorizam a memorização. Ensinar, diferentemente de repetir conteúdos, tem como objetivo treinar a mente para a autonomia e a capacidade de resolver problemas de forma independente (Ilyenkov, 2007).

Para que o desenvolvimento humano dos alunos seja integral, é necessário que os processos de aprendizagem ocorram em condições adequadas. Do contrário, o desenvolvimento intelectual será comprometido. Um exemplo disso é o uso inadequado de métodos que priorizam a memorização formal, os quais prejudicam o funcionamento do cérebro e do intelecto. Repetições mecânicas para gravar conteúdos podem paralisar o raciocínio e a capacidade intelectual dos alunos (Ilyenkov, 2007).

A capacidade de pensar não é uma característica natural do ser humano, embora muitos pedagogos defendam essa ideia. Na realidade, tal afirmação é uma falácia utilizada para encobrir a negligência de profissionais da educação que não se esforçam para investigar as condições e circunstâncias necessárias ao estímulo da capacidade intelectual e do pensamento independente nos alunos. Assim, a habilidade de pensar precisa ser desenvolvida por meio de estímulos adequados e contextos planejados pelo professor. Essa habilidade não é inata nem predeterminada (Ilyenkov, 2007).

A relação entre singularidade, particularidade e universalidade é fundamental na educação e será explicada nesta ordem. O ser humano possui, ou deveria possuir, sua singularidade, definida por sua identidade, caráter, moral e ética. A sociedade,

como dimensão particular, é o espaço que oferece conteúdos capazes de formar o indivíduo em aspectos morais, éticos, políticos, religiosos, culturais e outros. Já o universal representa um ponto em que o indivíduo pode alcançar a compreensão de dimensões relativas a si mesmo, ao conhecimento sobre o mundo, e à lógica do pensamento. Essa relação entre singularidade (o indivíduo), particularidade (a sociedade) e universalidade (o mundo diverso) é compreendida e utilizada quando ocorre o movimento dialético entre essas dimensões, que também podem ser interpretadas como ontológicas, epistemológicas e lógicas (Oliveira, 2005).

A interação entre essas três dimensões deve ser dialética. A singularidade do indivíduo, as mediações sociais da particularidade e a humanidade representada pela universalidade destacam a complexidade da formação humana. Essa relação é dinâmica e diversa, pois é influenciada pelas interações sociais. Nenhuma pessoa "é" desde o nascimento, mas está em constante processo de "vir a ser", moldando-se por meio de aprendizados e transformações comportamentais. A essência humana não é inata ou biológica, mas um produto histórico e social. A humanidade de cada indivíduo é formada e objetivada ao longo da vida em coletividade, por meio de experiências, interações, apropriação de valores e práticas sociais. Dessa forma, a humanidade se constrói no processo de viver e interagir com o mundo social e cultural (Oliveira, 2005).

A universalidade é um elemento comum a toda a humanidade. Nesse contexto, manifesta-se e forma-se historicamente e socialmente por meio das atividades e do trabalho humano. Trabalho, neste caso, é entendido como a produção de conhecimento voltada para si e para a sociedade, e não como mera venda da força de trabalho ao capitalismo. Essa universalidade concretiza-se de forma distinta em cada singularidade humana. A relação entre indivíduo (singular) e gênero humano (universal) realiza-se por meio das interações sociais (particular). Por isso, para compreender integralmente uma pessoa, é necessário entender como ela se conecta às mediações sociais (particular) e como essas influências se refletem na universalidade. Assim, a humanidade já produziu diversas soluções genéricas capazes de resolver problemas

coletivos. Entretanto, a estrutura social particular frequentemente impede o acesso de muitas pessoas a esses recursos, gerando desigualdades no aproveitamento das conquistas humanas (Oliveira, 2005).

O movimento da realidade objetiva pode ser analisado a partir do método materialista histórico-dialético marxista. Esse método parte do princípio de que a realidade objetiva da sociedade existe independentemente do pensamento humano, uma vez que o conhecimento é construído a partir da realidade social, alcançando um patamar considerado ideal. Esse patamar aproxima-se o máximo possível de sua essência objetiva. Assim, a relação dialética entre indivíduo (singular), sociedade (mediações sociais) e totalidade (universal) constitui elementos intrínsecos à apreensão da realidade objetiva. Qualquer abordagem lógica ou epistemológica que busque compreender a essência da realidade deve considerar essa interpenetração dialética, a fim de revelar as conexões entre esses níveis e alcançar uma compreensão mais completa do real (Pesqualini; Martins, 2015).

A escola tem a obrigação de ensinar os alunos a pensar, e esse processo deve começar nos primeiros anos da educação formal. No desenvolvimento infantil, as funções psicológicas superiores, como resolver problemas, pensar e planejar, manifestam-se inicialmente de forma social e coletiva. Nesse período, essas funções emergem por meio das interações sociais da criança com outras pessoas, que organizam comportamentos colaborativamente. Posteriormente, essas funções tornam-se individuais, e as crianças desenvolvem internamente a capacidade de pensar e resolver problemas de maneira autônoma. Contudo, nesse estágio, as crianças podem enfrentar dificuldades para lidar com situações práticas, pois ainda não possuem plena consciência de conceitos. Por isso, é fundamental o apoio de outras pessoas nessa fase do desenvolvimento humano (Vigotsky, 1981).

Os "outros", compreendidos como adultos e indivíduos mais experientes, exercem um papel crucial como transmissores da cultura de forma ampla para crianças, adolescentes e jovens em desenvolvimento. Esses adultos carregam e compartilham os

conteúdos culturais acumulados histórica e socialmente. Por meio dessas interações, os sujeitos em desenvolvimento podem se apropriar de conhecimentos, instrumentos, signos, significados e sentidos que compõem o patrimônio cultural de um contexto social, histórico e cultural específico (Beatón, 2003).

Todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar, incluindo estagiários e monitores, têm responsabilidade no desenvolvimento dos alunos. Para que esse processo seja efetivo, ativo e consciente, é necessário que os problemas conceituais, metodológicos e instrumentais sejam adequadamente preparados e qualificados. As ações realizadas precisam fazer sentido para todos os colaboradores. O apoio psicológico da família e da escola, dentro da abordagem histórico-cultural, é fundamental. Esse suporte deve contribuir para que a prática educacional auxilie o educando na apropriação de recursos que promovam seu desenvolvimento pessoal (Beatón, 2003).

O ser humano diferencia-se dos animais pela sua capacidade única de viver e construir o mundo. Ao longo dos anos, o ser racional criou objetos, ideias, conhecimentos e até conceitos como o tempo e o relógio, que representam a objetivação da cultura. A racionalidade é, portanto, um instrumento essencial que transforma pensamento e ação em objetos concretos e compartilháveis, como artes, ferramentas e ciências. Dessa forma, as culturas precisam fazer sentido para que continuem existindo e para que as pessoas possam se apropriar dos conhecimentos acumulados (Duarte, 2004).

Educação e psicologia são fundamentais no desenvolvimento do aluno, mas a educação deve ser orientada por teorias pedagógicas. A educação escolar tem um propósito intencional e direto: auxiliar o discente a aprender e a se apropriar dos conhecimentos culturais, que representam formas avançadas de saber produzidas pela humanidade ao longo da história. Nesse sentido, a educação é um meio de transmitir o conhecimento objetivo de forma consciente e didaticamente estruturada (Duarte, 2004).

Existe uma conexão entre a maneira como as pessoas agem e pensam. A consciência pode ser compreendida como pensamento, enquanto a atividade reflete ações concretas. Desde o início das civilizações, a atividade humana sempre esteve objetivamente relacionada à coletividade, pois o ser humano age em sociedade, considerando o mundo e as pessoas ao seu redor. Um dos maiores desafios da educação formal é fazer com que os conteúdos escolares tenham significado para o aluno. Ele precisa perceber que o conteúdo aprendido é relevante para sua vida, incluindo seu cotidiano. Quando as matérias não despertam interesse, os conteúdos perdem sentido, deixando de ter significado real. Essa situação prejudica a escola, o Estado e a família, pois o desinteresse pode comprometer o desenvolvimento da personalidade e o crescimento intelectual pleno (Duarte, 2004).

A forma como sentimos e pensamos (psiquismo humano) tem uma natureza essencialmente social. Isso transforma-se significativamente pelo uso de ferramentas culturais, como a linguagem e outros instrumentos criados pela sociedade. A pessoa mais experiente, capaz de ensinar (o outro), desempenha um papel crucial na introdução de ações que promovam o desenvolvimento de crianças e adolescentes, especialmente naquilo que estão preparados para aprender, chamado de área de desenvolvimento iminente. No desenvolvimento cultural, surgem funções psicológicas superiores, como a capacidade de raciocinar, planejar e resolver problemas. O indivíduo absorve e se apropria da cultura social, mas também é moldado por ela. Assim, o pleno desenvolvimento humano exige elementos como ensino, interação social e uso de instrumentos culturais (Martins; Rabatini, 2011).

O processo de humanização ocorre por meio da apropriação da cultura, entendida como uma dimensão universal. Essa apropriação permite que a pessoa controle seus impulsos (autodomínio), compreenda o mundo ao seu redor e manipule a natureza. Funções como a linguagem e outros símbolos sociais são essenciais nesse processo de mediação e transformação do comportamento humano (Martins; Rabatini, 2011).

A mudança comportamental do ser humano ocorre naturalmente como parte de seu desenvolvimento. Essa transformação não é uma resposta exclusiva ao ambiente social nem ao psíquico isoladamente. Para que ela aconteça, a experiência cultural precisa estar adequada ao tempo necessário para o pleno desenvolvimento psíquico de uma criança ou adolescente. Caso contrário, a experiência não fará sentido. Assim, pensamento e linguagem, que são funções psicológicas superiores, passam por um período de manifestação externa antes de serem internalizados. Isso ocorre porque tais funções são essencialmente sociais e precisam ser usadas em interações para que as crianças aprendam a utilizá-las. Curiosamente, ao serem analisados superficialmente, pensamento e linguagem parecem ser processos internos do indivíduo, mas sua origem está nas interações sociais e culturais (Vygotsky, 1995).

A educação enfrenta desafios ao investigar as melhores formas de promover o desenvolvimento cultural de crianças e adolescentes. Esse processo não ocorre de maneira linear nem previsível, pois não segue uma sequência fixa e uniforme. O comportamento cultural do indivíduo é extremamente complexo e se diferencia de modelos lógicos e padronizados de desenvolvimento humano, muitas vezes esperados pelos "outros". Não há uma fórmula universal para o desenvolvimento humano, como muitos desejariam. Dessa forma, o crescimento cultural e comportamental varia de criança para criança, demonstrando que não existe um único caminho predefinido (Vygotsky, 1995).

O desenvolvimento cultural da criança é dialético, resultado de um movimento de transformação contínuo entre ela e o espaço histórico e social em que está inserida. Esse espaço, por ser essencialmente novo para a criança, exige que ela se sinta pertencente de forma ativa. Para explicar esse processo, a ciência da educação desenvolveu a teoria do historicismo, que defende que as formas mais avançadas de pensamento e comportamento humano são moldadas pela história e pela cultura. Para atingir esse estágio, a criança precisa superar formas básicas de percepção, como a percepção visual imediata. Essa superação possibilita que ela alcance níveis mais

abstratos de pensamento, como o uso de sinais matemáticos (números e operações aritméticas). Fica evidente que esse desenvolvimento exige tanto dedicação interna quanto mediações sociais e culturais promovidas pelos "outros" (Vygotsky, 1995).

No passado, psicólogos abordavam o desenvolvimento cultural da criança e a educação de maneira limitada e unilateral, focando nas capacidades "inatas". Esse enfoque buscava identificar o potencial e as possibilidades que poderiam ser exploradas para o desenvolvimento pleno da criança. As identificações objetivavam compreender as funções naturais da criança para que os professores pudessem trabalhar nelas nas diferentes áreas culturais. No entanto, tal visão é reducionista, pois ignora a complexidade das interações entre a criança, a sociedade e a cultura no processo educacional (Vygotsky, 1995).

O desenvolvimento da criança difere fundamentalmente do crescimento de qualquer outro organismo não humano. Ele não se confunde com o crescimento biológico ou a maturação física e orgânica. O desenvolvimento cultural da criança não se reduz a meros hábitos ou comportamentos mecânicos externos. Pelo contrário, esse processo envolve uma interação muito mais complexa, na qual elementos internos (da criança) e externos (da cultura) se integram para estabelecer uma conexão significativa entre a criança e o contexto cultural em que está inserida (Vygotsky, 1995).

O pleno desenvolvimento humano exige também a essência que o integra: a atividade. Esta reflete o relacionamento e a conexão da pessoa com a realidade em que está inserida. Assim, tudo o que as pessoas realizam possui uma relação direta ou indireta com alguma atividade concreta, ocorrendo na vida cotidiana e atribuindo sentido à sua existência no mundo objetivo. No entanto, é fundamental que o indivíduo sinta uma necessidade advinda de sua realidade social para se engajar em uma atividade. Essa necessidade não surge de forma isolada, mas é moldada pelas condições e pelos meios disponíveis para resolver o problema identificado. Não basta estar em atividade por estar; a ação precisa fazer sentido para quem a executa. A partir dessa

necessidade, a pessoa age internamente para transformar sua realidade, eliminando a carência ou insatisfação percebida (Magalhães, 2019).

A atividade humana, no processo de desenvolvimento, desempenha duas funções essenciais: satisfazer as necessidades e promover o avanço do psiquismo. Quando o indivíduo consegue atender à necessidade, aprimora automaticamente sua compreensão do mundo, relacionando os níveis singular, particular e universal. O psiquismo possibilita a conexão entre o real e objetivo com o mental e subjetivo. Esse estágio mais elevado permite ao indivíduo ser mais criativo, pois ele passa a construir representações mentais da realidade social em que vive. Essa capacidade resulta de um sistema psicológico dotado de diversas funções que interagem e se complementam (Magalhães, 2019).

O psiquismo humano possui duas dimensões: a física (base orgânica) e a mental (responsável pela produção de imagens subjetivas da realidade social). Portanto, é simultaneamente biológico e psicológico. Não é possível compreender o início do desenvolvimento psíquico de forma isolada. É necessário considerar as reais condições de vida e o contexto social em que o indivíduo está inserido (Martins, 2013).

No decorrer do desenvolvimento do indivíduo, mudanças fisiológicas ocorrem em função das novas atividades que surgem, especialmente no ambiente escolar. Com isso, torna-se necessário organizar e estruturar as relações neurais que sustentam as funções psíquicas. Contudo, nem toda atividade é capaz de promover transformações; apenas aquelas específicas, adequadas a cada fase da vida, conseguem "guiar" o desenvolvimento pleno de novas estruturas psíquicas (Magalhães, 2019).

A teoria denominada "atividade-guia" (com foco no conteúdo e no professor como mediador) é a principal responsável pelas mudanças significativas no desenvolvimento do psiquismo e da personalidade do aluno. Essa atividade abre possibilidades para avanços futuros. Em determinado momento, essas atividades tornam-se um "papel-guia", deixando de ser ações isoladas. Elas ajudam o aluno a compreender o mundo e as relações sociais de forma mais integrada e significativa.

Esse processo gera uma transformação que é considerada uma verdadeira "revolução", pois amplia a percepção do aluno sobre a complexidade do mundo, contribuindo para o seu crescimento pessoal e social (Mesquita, 2011).

A teoria da "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP) explica o crescimento e o aprendizado infantil. Trata-se da distância entre o que uma pessoa consegue fazer sem ajuda e o que ela não é capaz de realizar sozinha, mas pode alcançar com mediações ou orientações de indivíduos mais experientes – os "outros". Para o desenvolvimento humano adequado, é fundamental compreender que a ZDP evita atividades excessivamente simples ou extremamente complexas. O exercício ideal deve gerar no indivíduo a necessidade de se engajar, ao perceber que o objetivo é desafiador, mas possível de ser alcançado (Vygotski, 1978).

Os educandos precisam aprender e refletir criticamente sobre a diferença entre dois conceitos frequentemente confundidos na sociedade: trabalho e emprego. A psicologia histórico-cultural, fundamentada no materialismo histórico-dialético, interpreta o trabalho como um elemento essencial e existencial do ser humano. Ele é a origem do complexo funcionamento da psique humana e tem o potencial de libertar a consciência, permitindo a formação de imagens subjetivas e interpretações mentais da realidade objetiva. Essa emancipação possibilita que o indivíduo se liberte do ciclo de exploração imposto pelo capitalismo, que tende a reduzir o trabalho a uma atividade de emprego exploratório (Martins, 2016).

As percepções e sensações são fundamentais para o início da formação do conhecimento e das representações subjetivas da realidade social. Por meio das experiências sensoriais, surge a palavra, que concretiza e generaliza objetos e ideias. A palavra permite ao indivíduo criar conceitos, teorias e outras formas mais complexas de pensamento. A partir dela, o ser humano desenvolve sua capacidade de abstração e alcança níveis mais elevados de compreensão (Martins, 2016).

A capacidade de pensar, no contexto do desenvolvimento humano, depende essencialmente dos aspectos sociais. Para alcançar o desenvolvimento ideal na

educação formal, é necessário que o indivíduo se relacione com o objeto de estudo. Essa interação social favorece a compreensão e amplia o entendimento sobre os significados culturalmente atribuídos. Quanto maior o repertório teórico sobre diversos temas culturais, maior será a apropriação do conhecimento e a capacidade de criar representações imagéticas e criativas. Assim, o pensamento não é inato, mas um aprendizado histórico e social. Contudo, condições materiais inadequadas, como ausência de moradia digna, alimentação saudável e apoio familiar, podem limitar o desenvolvimento humano ideal. Nesses casos, a necessidade imediata do indivíduo é a sobrevivência, e não o aprendizado dos processos mais complexos (Martins, 2016).

No processo de desenvolvimento humano, o indivíduo encontra diversas atividades que o conectam ao mundo, surgindo a partir de necessidades ou carências. Essas atividades tornam-se objetivos para compreender o que ainda não foi assimilado. Por exemplo, uma criança que deseja entender as razões da homofobia na sociedade pode buscar respostas sob uma perspectiva educacional fundamentada no materialismo histórico-dialético. Essa busca pode promover transformações significativas em seu desenvolvimento, ao desconstruir preconceitos em relação a populações marginalizadas por não seguirem normas sociais tradicionais. Contudo, para que isso ocorra, é essencial a mediação de professores ou pessoas mais experientes na área. Essa mediação garante que a criança procure respostas em fontes confiáveis, permitindo transformações nas relações sociais ao compartilhar os resultados de sua aprendizagem (Martins, 2016).

A linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento humano. Por meio dela, o indivíduo pode realizar abstrações, como identificar objetos e pessoas, analisar características, condições e propriedades de situações ou atividades. Essas habilidades permitem a organização de ideias, conceitos e juízos de valor, possibilitando um raciocínio estruturado de forma sistemática. Dessa maneira, as relações entre objetos sociais, historicamente construídos, e os acontecimentos imprevistos no mundo real podem ser compreendidas. A linguagem,

portanto, constitui um instrumento essencial para o indivíduo pensar e analisar os objetos de maneira lógica e coerente (Martins, 2016).

O momento da “brincadeira” infantil também exige supervisão e mediação de pessoas mais experientes, pois é nesse contexto que a criança desenvolve operações lógicas, um processo altamente complexo nessa fase. Deixá-la sozinha com o argumento de que ela precisa aprender a ficar só é inadequado sob a perspectiva pedagógica, já que ela necessita de apoio psicológico. Assim, durante atividades lúdicas, é essencial que um responsável esteja presente para fornecer suporte, evitando o que pode ser interpretado como abandono cognitivo. Essas interações auxiliam a criança a enfrentar os desafios inerentes às brincadeiras, permitindo o suporte necessário dos “outros” – indivíduos mais experientes ou especialistas na área (Martins, 2016).

2 A RELAÇÃO ENSINO-ESCOLA-DOCENTE

O desenvolvimento humano do aluno no contexto escolar exige a mediação de um docente consciente da profissão que escolheu. Sentido e significado precisam estar presentes nessa escolha desde o início. O sentido refere-se à finalidade da atividade docente, socialmente determinada, enquanto o significado relaciona-se à postura do professor diante da responsabilidade de educar. O trabalho precisa, portanto, ter relevância pessoal para o professor, além de atender às necessidades materiais impostas pelo sistema capitalista. Caso contrário, o exercício profissional torna-se alienado, perdendo sua essência e caráter formativo. Sabe-se que o controle na sala de aula é limitado, com tentativas externas de padronização (como o excesso de materiais didáticos impostos pelo Estado), mas a autonomia didática do professor é um direito inalienável e constitucional no Brasil. O que ocorre na sala de aula depende, em grande parte, das condições subjetivas do docente, incluindo sua formação e engajamento, seja com sentido e significado ou na ausência deles (Basso, 1998).

A escola desempenha papel central no processo de apropriação do conhecimento formal. É nela que o docente atua como mediador essencial entre o

conhecimento e o discente, ajudando-o a conectar-se com o mundo cultural. A interação entre professores e o conhecimento, com possibilidade de inter-relações, favorece o aprendizado e o desenvolvimento intelectual do aluno. A prática pedagógica funciona como um “sistema de referências”, promovendo compreensão e interação com a realidade social do educando e de outros indivíduos. Isso permite ao aluno alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento intelectual. O professor precisa, assim, identificar o potencial de desenvolvimento do aluno, direcionando estímulos e conteúdos adequados que favoreçam a ampliação de suas capacidades cognitivas e a objetivação do aprendizado (Basso, 1998).

No sistema educacional, observa-se frequentemente o exercício de um trabalho alienado por parte dos educadores (Marx, 2004). Nessa condição, o professor atua não como um agente de desenvolvimento pessoal, mas como um trabalhador que busca apenas atender às suas necessidades básicas de sobrevivência. Essa postura desconecta o docente de suas capacidades criativas e de sua responsabilidade pedagógica. A alienação prejudica o processo educacional e compromete tanto o desenvolvimento humano dos professores quanto o dos alunos, reduzindo a qualidade do ensino. Nesse contexto, o ato de ensinar torna-se uma mera obrigação funcional, afastando-se de seu propósito essencial de promover o aprendizado por meio de trocas significativas entre docente e discente (Basso, 1998).

O docente deve analisar as necessidades de cada aluno para oferecer conhecimentos adequados, que vão além do que este já sabe. Não é eficaz basear a prática pedagógica no nível de desenvolvimento atual do discente, pois este já domina tais conteúdos. Um ensino que promova o progresso deve trabalhar com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa abordagem identifica o nível de conhecimento que o aluno pode alcançar sozinho e aquele que ele só consegue atingir com a ajuda de um mediador mais experiente. Nesse processo, o aluno se sente desafiado e motivado a adquirir novos conhecimentos, avançando em seu desenvolvimento cognitivo. O

professor, por sua vez, deve oferecer direcionamentos claros e metodológicos que conduzam o aluno a alcançar os objetivos propostos (Duarte, 1996).

A adaptação biológica do ser humano difere da apropriação cultural e histórica. A apropriação cultural envolve a assimilação e reprodução de elementos historicamente constituídos, que transformam capacidades cognitivas, culturais e sociais. A adaptação biológica, por outro lado, refere-se a mudanças comportamentais e físicas do organismo, ocorrendo naturalmente ao longo do tempo ou como resposta a estímulos instintivos. Uma educação verdadeiramente emancipadora deve integrar conteúdos interdisciplinares, promovendo a apropriação de conhecimentos e habilidades que resultam da história e da cultura humana. É necessário olhar para o passado e, ao mesmo tempo, capacitar os alunos para refletirem sobre o futuro e promoverem seu autodesenvolvimento (Duarte, 1996).

A atividade que o indivíduo desenvolve na sociedade é essencial para sua formação cultural e para a transformação do mundo ao seu redor. Essa atividade influencia e é influenciada pela comunidade em que vive. A sociedade pode moldar comportamentos, hábitos e culturas, mas o indivíduo não é um agente passivo nesse processo. Ele também transforma sua realidade e contribui para mudanças significativas na cidade e entre as pessoas. Assim, o ser humano é, ao mesmo tempo, produto e produtor da sociedade, participando ativamente de uma dinâmica de interação e transformação social e pessoal (Shuare, 2016).

O ser humano só se constitui como "humano" por meio de suas relações com os semelhantes em sociedade. A humanidade se define pela capacidade, pelo pensamento, pelo comportamento e pelas habilidades. Essas características são reconhecidas nas interações sociais e culturais, e não de forma isolada. São desenvolvidas em sociedade por meio de linguagens, artes, ciências e instituições, criadas coletivamente pelos seres humanos para promover transformações e o desenvolvimento pleno. Assim, a humanidade se manifesta nas pessoas porque vivem

em coletividade, e a escola, junto com o docente, precisa ensinar a partir dessa perspectiva (Leontiev, 1978).

A criança, ao nascer em sua "nova" geração, já precisa assimilar características de gerações anteriores. Isso inclui conhecimento, tecnologia, instituições e valores sociais e culturais, todos frutos de processos históricos. A apropriação desses elementos culturais é essencial para a continuidade do progresso histórico, garantindo que as conquistas culturais se mantenham e avancem ao longo do tempo. O educador desempenha papel crucial nesse processo, ensinando as novas gerações sobre os avanços históricos e culturais, conectando o passado ao futuro e contribuindo para o progresso cultural (Leontiev, 1978).

As atividades humanas diferem substancialmente das ações de outros animais não racionais. O ser humano, utilizando a racionalidade, pratica atividades que beneficiam não apenas a si mesmo, mas também sua cultura e outras pessoas. Contudo, muitos docentes realizam suas funções de forma alienada, vendo o trabalho apenas como uma necessidade para sobrevivência. Nessa condição, o trabalho docente perde seu caráter transformador e se torna mecânico, desumanizado e desconectado de seu propósito pedagógico. No entendimento marxista, o trabalho deveria ser uma ação que sustenta a humanidade do coletivo. Porém, dificuldades como formação inadequada e remuneração precária fazem com que essa atividade vital seja frequentemente desvalorizada no ambiente escolar (Duarte, 2013).

A atividade docente é essencial para a reprodução e continuidade da sociedade e de sua cultura histórica. Para os seres humanos, a continuidade cultural vai além da questão biológica e física. É claro que o nascimento de novas gerações é necessário, mas isso, por si só, não mantém a essência humana. É fundamental que as características culturais, sociais e históricas sejam preservadas, pois são elas que definem a humanidade. Assim, para proteger o gênero humano, é indispensável que as crianças aprendam a reproduzir, transmitir e se apropriar dos conhecimentos e criações históricas acumulados ao longo do tempo (Duarte, 2013).

A formação completa de uma pessoa só é possível por meio de um sistema educativo que adote procedimentos pedagógicos e didáticos adequados. Isso não se limita ao desenvolvimento biológico, mas envolve a interação histórico-social em que o indivíduo está inserido. Quanto maior a diversidade de pessoas e culturas, mais ampla será a formação educacional do aluno, pois ele terá acesso a valores, práticas e experiências acumuladas ao longo da história da diversidade cultural. Essa formação permite que o aluno se posicione dentro desse contexto histórico, contribuindo com ações, ideias e produções que ampliem o conhecimento coletivo. Assim, a formação depende da relação entre a apropriação dos saberes já existentes e sua objetivação, conferindo significado à experiência educativa (Duarte, 2013).

A apropriação da linguagem é essencial para o pleno desenvolvimento mental do aluno. Por meio dela, ele compreende conceitos e significados acumulados pela cultura humana ao longo da história. O sistema educacional deve se reorganizar para oferecer a todos os alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem ou deficiências, a oportunidade de se apropriar da linguagem e de seus significados. Isso permitirá que superem desafios e transformem seu desenvolvimento cognitivo por meio da linguagem (Leontiev, 1978).

Uma metodologia educacional adequada proporciona ensino de qualidade, inclusive para alunos com atrasos cognitivos. O Estado deve investir em infraestrutura e capital humano qualificado nas escolas, tanto objetivamente, com remuneração justa, quanto subjetivamente, com formação que supere ideais capitalistas que precarizam o ensino. O docente, que atua antes, durante e depois da sala de aula, desempenha papel essencial no desenvolvimento dos alunos. Para isso, deve receber remuneração compatível, que permita alimentação adequada, aquisição de materiais didáticos e participação em congressos, entre outros. O desenvolvimento humano dos estudantes depende diretamente das intervenções do professor (Vygotsky, 2006).

A avaliação da inteligência humana, amplamente utilizada no campo educacional, não reflete adequadamente o desenvolvimento intelectual, devido à

complexidade do cognitivo. Testes tradicionais oferecem uma análise superficial e limitada. É fundamental considerar fatores externos e sociais, além de práticas pedagógicas ativas baseadas na psicologia histórico-cultural. Essa abordagem compreende que o intelecto humano se forma no contexto social, e os espaços em que o aluno convive moldam seu comportamento e influenciam sua interação com a sociedade (Vygotsky, 2006).

A atividade pedagógica planejada pelo docente deve ser orientada para que o aluno alcance níveis superiores de cognição e abstração. A linguagem desempenha papel crucial nesse processo, permitindo a internalização de experiências sociais e culturais. O aprendizado de conceitos ocorre quando o aluno relaciona ações externas da sociedade com operações mentais internas. Por exemplo, ao ouvir a palavra "banana", o estudante a associa a memórias sensoriais, como cheiro e textura, devido às vivências anteriores. Esse processo de abstração é essencial para o desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 2006).

A apropriação de conhecimentos científicos na educação formal é vital para o desenvolvimento do aluno. Entretanto, o sistema educacional deve considerar a complexidade dos contextos sociais e culturais de cada estudante. Muitos enfrentam dificuldades de aprendizado devido a fatores como pobreza, falta de alimentação adequada e ausência de um ambiente propício aos estudos. A prática pedagógica deve atender para essas realidades, promovendo intervenções educativas efetivas e proporcionais. Ao atender às necessidades básicas dos alunos, o professor consegue trabalhar operações cognitivas que possibilitam o aprendizado esperado e a assimilação do conhecimento formal (Vygotsky, 2006).

A leitura, o cálculo e a escrita são ações mentais que exigem prática, pois não ocorrem de forma espontânea. Essas habilidades são fruto de gerações anteriores, que criaram métodos para alcançar determinados resultados. A escola e o docente têm papel fundamental nesse processo de apropriação, especialmente no ensino de conhecimentos complexos. A mediação pedagógica deve ser intencional e

rigorosamente guiada, assegurando o desenvolvimento intelectual adequado dos alunos. Assim, o docente atua como facilitador do aprendizado, garantindo a assimilação dos conteúdos de forma eficaz (Vygotsky, 2006).

A existência humana não é natural ou automática; é construída pelo indivíduo em interação com seus pares mais experientes. Desde o nascimento, a pessoa precisa assimilar os aspectos culturais, sociais, morais e éticos da sociedade onde está inserida. Esse processo de humanização é alcançado por meio do trabalho coletivo e da educação, que permitem a formação pessoal e coletiva. Portanto, a origem do ser humano está intrinsecamente ligada à educação, que possibilita o desenvolvimento desde os primeiros momentos da vida (Saviani, 2016).

A ideia de mediação é central na pedagogia histórico-crítica, pois considera a educação uma ponte para a prática social. O início e o objetivo da prática educacional estão ligados às relações sociais. Embora docentes e discentes pertençam à mesma sociedade, suas vivências e visões são diferentes. Essas distinções enriquecem o diálogo pedagógico, promovendo a compreensão de perspectivas diversas sobre a mesma realidade. Essa interação é essencial para construir uma prática educacional significativa e alinhada às necessidades sociais (Saviani, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito compreender como a educação escolar contribui para o desenvolvimento pleno do ser humano, considerando a perspectiva histórico-cultural. O foco esteve, sobretudo, na função do professor como mediador no processo de aprendizado de conhecimentos culturais, históricos e sociais. Além disso, buscou-se refletir sobre os desafios enfrentados pelos docentes, como a precarização de seu trabalho e os impactos negativos que isso gera no ambiente educativo.

Ao longo da pesquisa, foi possível alcançar os objetivos traçados, abordando o desenvolvimento humano em toda a sua complexidade. A análise destacou como a

escola, enquanto espaço de aprendizado formal, tem uma função essencial que vai além da simples memorização. Ela deve ser um espaço que estimule a autonomia intelectual e o pensamento crítico. No entanto, observou-se que essas possibilidades frequentemente se perdem diante das difíceis condições de trabalho enfrentadas pelos docentes, tanto em aspectos materiais quanto emocionais, o que acaba limitando a qualidade da prática pedagógica.

O estudo mostrou que o pleno desenvolvimento humano depende de uma educação que conecte as dimensões históricas e sociais à prática pedagógica, utilizando métodos ativos e significativos. A pesquisa revelou que a precarização do trabalho dos professores não apenas prejudica suas condições de atuação, mas também dificulta a emancipação dos alunos, impactando o progresso de toda a sociedade.

Entre os limites encontrados, destaca-se o caráter teórico da investigação, sem a inclusão de dados empíricos que pudessem validar as hipóteses em contextos educacionais concretos. Também ficou evidente a necessidade de mais informações quantitativas e qualitativas sobre a precarização do trabalho docente, que poderiam enriquecer os resultados obtidos.

Para o futuro, recomenda-se a realização de estudos empíricos que explorem como as teorias apresentadas podem ser aplicadas na prática. Investigar o impacto de abordagens pedagógicas dialéticas no aprendizado e desenvolvimento dos estudantes é essencial. Além disso, seria valioso analisar de forma mais detalhada a eficácia de políticas públicas voltadas para a valorização dos professores e a melhoria de suas condições de trabalho, adotando como base a perspectiva histórico-dialética.

Por fim, sugere-se que novos estudos aprofundem a relação entre o desenvolvimento humano e uma educação verdadeiramente emancipadora. É importante considerar as particularidades culturais e sociais de cada contexto, buscando soluções que ajudem a superar os desafios enfrentados pela educação formal e pelos profissionais que nela atuam. Assim, será possível contribuir para uma sociedade mais justa e consciente do potencial transformador da educação.

REFERÊNCIAS

BASSO, I. S. **Significado e sentido do trabalho docente**. Caderno CEDES, v. 19, n. 44, Campinas, 1998. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 maio 2013.

BEATÓN, G. A. **El papel de los "otros" y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano**. Horizontes Educacionales, Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile, n. 8, 2003. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994272>. Acesso em: 25 maio 2014.

DUARTE, N. **A dialética entre objetivação e apropriação**. In: _____. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **A escola de Vigotski e a educação escolar**: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. Psicologia USP, São Paulo, v. 7, n. 1/2, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531/37269>. Acesso em: 30 ago. 2015.

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação**: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Caderno CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.

ILYENKOV, E. V. **Nossas escolas devem ensinar a pensar**. Journal of Russian and East European Psychology, Philadelphia, v. 45, n. 4, 2007.

LEONTIEV, A. N. **As necessidades e os motivos da atividade**. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). Antologia: ensino desenvolvimental. Livro 1. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica Didática. Série Ensino Desenvolvimental, v. 4). Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LEONTIEV, A. N. **O homem e a cultura**. In: _____. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios do desenvolvimento psíquico na criança e o problema dos deficientes mentais.** In: _____. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

MAGALHÃES, G. M. **Atividade-guia e neoformações psíquicas:** contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvendo na Educação Infantil. *Crítica Educativa*, v. 4, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/354>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. **A concepção de cultura em Vigotski:** contribuições para a educação escolar. *Psicologia Política*, v. 11, n. 22, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **Desenvolvimento do pensamento e educação escolar:** etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. *Fórum Linguístico*, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1572>. Acesso em: 24 ago. 2022.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2013.

OLIVEIRA, B. A. **A dialética do singular-particular-universal.** In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. *Método histórico-social na psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8563102/mod_resource/content/1/Manuscritos%20econômico-filosóficos%20\(Karl%20Marx\)%20\(Z-Library\).pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8563102/mod_resource/content/1/Manuscritos%20econômico-filosóficos%20(Karl%20Marx)%20(Z-Library).pdf). Acesso em: 28 nov. 2024.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. **Dialética singular-particular-universal:** implicações do método materialista dialético para a Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 2, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

SAVIANI, D. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural.** In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A. (org.). Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

SHUARE, M. **As fontes filosóficas da Psicologia Soviética.** In: _____. A psicologia soviética: meu olhar. Trad. Laura Marisa Carnielo Calejon. São Paulo: Terracota Editora, 2016.

VYGOTSKI, Lev. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento.** In: GAUVIN, M.; COLE, M. (Eds.). Readings on the development of children (Leituras sobre o desenvolvimento da criança). Nova York: Scientific American Books, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas.** Fundamento de defectología. Havana, Cuba: Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas.** Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje.** Havana, Cuba: Pueblo y Educación, 1981.

Data da submissão: 25/04/20025

Data do aceite: 23/05/2025

**DISSERTAÇÕES NO CAMPO DA FRASEOLOGIA: UMA RETROSPECTIVA NO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2013 A 2023)**

**DISSERTATIONS IN THE AREA OF PHRASEOLOGY: A RETROSPECTIVE IN THE
STATE OF MATO GROSSO DO SUL (2013 A 2023)**

**DISERTACIONES EN EL CAMPO DE LA FRASEOLOGÍA: UNA RETROSPECTIVA
SOBRE EL ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (2013 A 2023)**

Isaque Pereira Silva¹

Rosana Budny²

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo apresentar um panorama dos estudos fraseológicos no estado do Mato Grosso do Sul, no período que abrange os anos 2013 a 2023. Para esse fim, foi necessário adotar a seguinte metodologia: uma pesquisa bibliográfica na plataforma das teses e dissertações da Capes. Uma vez acessado a plataforma, buscou-se pela palavra-chave “Fraseologia” e pelos trabalhos no estado do Mato Grosso do Sul, e escolheu-se a aba das dissertações, uma vez que se trata de um trabalho no âmbito da Iniciação Científica sem a necessidade de um aprofundamento nas teses da área. Como fundamento teórico, baseou-se nos pressupostos teóricos defendidos por autores da Fraseologia como Corpas Pastor (1996), Monteiro-Plantin (2014), Xatara (1998) entre outros. A pesquisa justifica-se pelo fato de se dar a conhecer os estudos sobre a Fraseologia no estado tendo em vista ser um tema de pesquisa recorrente nos últimos anos nos principais centros de construção de conhecimento. O resultado da pesquisa demonstra grande produtividade na área a partir dos

¹ Graduando do Curso de Letras – Português-Inglês da UFGD, Dourados, MS. Participante do Grupo de Pesquisa: Tralex- Tradução, Léxico e Ensino de Línguas Estrangeiras. Orientando do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) edital de 2024/2025. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0554-3219>. E-mail: isaque.silva083@academico.ufgd.edu.br

² Doutora em Estudos da Tradução pela UFSC. Docente do Curso de Letras – Português-Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD, Dourados, MS. Líder do Grupo de Pesquisa: Tralex-Tradução, Léxico e Ensino de Línguas Estrangeiras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4105-1202>. E-mail: rosanabudny@ufgd.edu.br

pesquisadores da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul com pelo menos 10 trabalhos defendidos no período.

Palavras-chave: Fraseologia. Expressões idiomáticas. Dissertações.

Abstract:

The paper aims to present an overview of the phraseological studies in the state of Mato Grosso do Sul in the period covering the years 2013 to 2023. To this end, it was necessary to adopt the following methodology: bibliographical research on the Capes thesis and dissertations platform. Once accessed the platform, we searched for the keyword “Phraseology” and for works in the state of Mato Grosso do Sul, and the dissertations tab was chosen, since this is a work within the scope of Scientific Initiation without the need for a deeper understanding of the thesis in the area. As a theoretical foundation, it was based on the theoretical assumptions defended by Phraseology authors such as Corpas Pastor (1996), Monteiro-Plantin (2014), Xatara (1998), among others. The research is justified by the fact that it makes known the studies on Phraseology in the state as it is a recurring research topic in recent years in the main centers of knowledge construction. The research result demonstrates great productivity in the area from researchers at Federal University of Mato Grosso do Sul with at least 10 (ten) works defended in the period.

Keywords: Phraseology. Idiomatic Expressions. Dissertations.

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo presentar un panorama de los estudios fraseológicos en el estado de Mato Grosso do Sul, en el periodo de los años 2013 a 2023. Para ello, fue necesario adoptar la siguiente metodología: una investigación bibliográfica sobre las tesis y disertaciones en la plataforma de Capes. Una vez accedido a la plataforma, se buscó la palabra clave “Fraseología” y trabajos en el estado de Mato Grosso do Sul, y se eligió la pestaña disertaciones, por tratarse de trabajos en el ámbito de la Iniciación Científica sin necesidad de un conocimiento más profundo de la tesis en el área. Como fundamento teórico, se basó en los supuestos teóricos defendidos por autores de Fraseología como Corpas Pastor (1996), Monteiro-Plantin (2014), Xatara (1998), entre otros. La investigación se justifica por el hecho de que da a conocer los estudios sobre Fraseología en el estado de Mato Grosso do Sul que sea un tema de investigación recurrente en los últimos años en los principales centros de construcción de conocimiento. El resultado de la investigación demuestra gran

produtividade em el área por parte de investigadores de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, con al menos 10 trabajos defendidos en el período.

Palabras clave: Fraseología. Expresiones idiomáticas. Disertaciones.

INTRODUÇÃO

A Fraseologia é uma disciplina ou, a depender do pesquisador, subdisciplina que tem por objetivo estudar os fraseologismos. Fraseologismos, comumente denominados unidades fraseológicas, são, segundo Corpas Pastor em seu *Manual de Fraseología Española* (1996):

[...] unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomática y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos (Corpas Pastor, 1996, p. 20).

Importa lembrar que os limites do que se pode considerar uma unidade fraseológica (doravante UF) são amplamente debatidos por pesquisadores. Conceitualmente, “fraseologismo” engloba provérbios, frases feitas e expressões idiomáticas, o que evidencia sua ampla difusão nas mais diversas camadas sociolinguísticas. É provável que, pelas UFs estarem relacionadas em muito à coloquialidade e à informalidade, a Fraseologia tenha sido, por algum tempo, marginalizada. Especificamente no Brasil, muitos cursos, até 2014, não possuíam nem sequer a matéria de lexicologia (Monteiro-Plantin, 2014).

Nota-se, contudo, que estudos envolvendo a Fraseologia têm sido recorrentes; portanto, torna-se relevante aferir, por exemplo, o atual cenário de produção nessa área de pesquisa. Para isso, utilizou-se como recorte as dissertações de mestrado

defendidas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), estado de Mato Grosso do Sul, nos últimos dez anos. A região, por ser de fronteira e abrigar grande diversidade linguística, faz-se interessante objeto de estudo.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ÁREA

1.1 Breve Histórico sobre a Fraseologia

Ao descrever a Fraseologia como ‘subdisciplina linguística’, Da Silva (2006, p. 13) afirma que ela tem como objeto a “[...] investigação fraseológica que tem por tarefa a pesquisa do fraseolêxico” e que “este ramo contempla os aspectos interdisciplinares de Morfologia, de Sintaxe, de Semântica, de Pragmática, de Psicolinguística e Sociolinguística”.

Monteiro-Plantin (2014, p. 21) traz uma perspectiva distinta no primeiro volume de seu manual sobre Fraseologia defendendo que “se trata de uma disciplina independente, mas concernente a todos os níveis de análise linguística”. Assim, mesmo com as discordâncias quanto ao seu *status* de disciplina/subdisciplina, é possível afirmar que a Fraseologia é uma área de estudo que movimenta uma miríade de ferramentas analíticas e que, pela amplitude do objeto de estudo, deve ser reconhecida como tal.

Mesmo que haja registros de material lexicográfico ou protolexicográfico em décadas ou séculos anteriores, o estudo fraseológico teria tido início em 1874 com os trabalhos de Darmesteter, conforme sinaliza Monteiro-Plantin:

Gaston Gross (1996) lembra que uma reflexão aprofundada sobre termos compostos teve início com Darmesteter, em 1874, na obra *Traité de la formation de mots composés*, na qual apresenta a oposição entre compostos e justapostos (Monteiro-Plantin, p. 34, 2014, *apud* Gross, 1996).

Com base nesse dado, pode-se indagar que a área da Fraseologia tem abordagens e aproximações de longa data, como se verifica nos próprios escritos de Saussure. O autor chega próximo à zona de estudo da Fraseologia no essencial *Curso de Linguística Geral* (1916), quando faz referências às locuções, segundo explica Da Silva:

A Fraseologia, no sentido de investigação fraseológica, constitui uma disciplina relativamente nova. Em seu *Cours de Linguistique générale*, Ferdinand de Saussure (1916) faz referência às locuções todas feitas como elementos pertencentes ao sistema da língua. (Da Silva, 2006, p. 13)

Em seu estudo, Saussure chama a atenção para elementos que formam um bloco de sentido, ou seja, as locuções. Mas foi Bally, seu discípulo, que pôde, mais tarde, aprofundar as pesquisas que Saussure iniciou.

Para Monteiro-Plantin (2014, p. 36), Bally é um dos nomes responsáveis pelo desenvolvimento do arcabouço teórico da disciplina. A autora afirma:

Podemos assinalar três das obras de Charles Bally (1951) como precursoras da elaboração de uma teoria fraseológica, a saber: *Précis de stylistique*; *Traité de stylistique* e *Linguistique générale et linguistique française*. Além de estabelecer critérios para distinguir o grau de fixação de diferentes tipos de combinação de palavras, Bally também apresentou alguns indícios para o reconhecimento dos fraseologismos, explicitando, por exemplo, o conceito de arcaísmo.

As pesquisas de Bally ampliaram o conhecimento que se tinha acerca da teoria fraseológica na segunda metade do século XX. Os pesquisadores soviéticos, por sua vez, avançaram nos estudos fraseológicos, pois viam a Fraseologia como uma disciplina à parte da lexicologia e, exatamente por esse motivo, desenvolveram uma escola distinta que se iniciou formalmente em 1956, conforme Da Silva (2006), com base em

Klare (1986) e em Rodriguez (2004, p. 13,14). Reforçando a cronologia citada, Fonseca (2013, p. 17) antecipa a data em que os pesquisadores Vinogradov (1946) e Isachenko (1948) “reclamaram a Fraseologia como uma disciplina linguística independente”. Posteriormente, suas reflexões chegariam até as línguas ocidentais, no entanto, em 1950, Casares, autor espanhol, vai abordar as locuções ao se debruçar sobre as expressões fixas. Da Silva (2006, p. 14) explica que os pesquisadores da língua espanhola celebram o pioneirismo da área fraseológica em que

Julio Casares (1992 [1950]) é o pioneiro no âmbito da Fraseologia espanhola [...] e em 1980, Alberto Zuluaga [...] publica sua tese de doutorado sobre as expressões fixas do espanhol, até então, o único manual de Fraseologia espanhola [...].

A partir dos pioneiros espanhóis, Corpas Pastor dá continuidade e publica, em 1996, seu *Manual de Fraseología Española* que tem como proposta uma nova e dupla partição: os enunciados fraseológicos, fixos na fala, divididos em parêmsias e fórmulas rotineiras; e as Ufs, que não constituem enunciados completos, entre as quais distingue as colocações – fixas na norma, e as locuções – fixas no sistema da língua. Nos estudos fraseológicos, a autora é leitura obrigatória, uma vez que traz uma categorização ampla para as UFs.

Já, no Brasil, Fonseca (2013, p.19) elucida que, apesar de haver muitos trabalhos publicados abordando UFs, eles são principalmente sobre provérbios e ditos populares. Apenas na década de 1990, a Fraseologia passa a ser pesquisada com mais relevância.

[...] destaca-se Xatara (1994, 1998, 2008), que realizou estudos de pós graduação na área e publicou algumas obras de referência resultantes de suas análises para a língua francesa, como o Dicionário de provérbios, idiomatismos e palavrões em uso francês português / português-francês, tendo Oliveira (2008) como parceira.

Além dos trabalhos de Xatara, são também citados os de Biderman (1999), Ortiz-Alvarez (2000, 2002, 2007, 2008), Welker (2004, 2006, 2008) e Borba (2002, 2003, 2004).

É pertinente, porém, explicitar que os fraseologismos não ocupavam historicamente posição de destaque. Na década de 1990, por exemplo, há trabalhos em que esses recursos lingüísticos aparecem mal representados em material lexicográfico, conforme afirma Perez:

[...] os estudos lexicológicos têm dedicado pouco espaço aos aspectos fraseológicos, o que tem influenciado negativamente a prática lexicográfica. Assim, constatamos que os dicionários coletam combinações fixas de palavras em seus artigos de forma bastante irregular e com pouca sistematização em termos de rotulagem (Pérez, 1998, p. 302 - 303) (tradução nossa).

Monteiro-Plantin (2014, p. 115) argumenta que “a desmarginalização das UFs no ensino de língua materna é o principal desafio para os estudos fraseológicos no Brasil”; defende uma melhor formação de professores e a criação de material pedagógico que trate as UFs como parte do sistema lingüístico. Ainda na mesma página, a autora expõe:

Para termos uma ideia de como ainda estamos distantes de vencer tal desafio na formação de professores, basta lembrar que, na maioria dos cursos de Letras, oferecidos nas universidades brasileiras, não há sequer a disciplina de Lexicologia. Desta forma, a Fraseologia acaba sendo um luxo a ser degustado, ainda de forma escassa, apenas na pós-graduação.

O panorama apresentado por Monteiro-Plantin pode ser considerado, de certa forma, suplantado, pois, nos últimos anos do século XX e nos primeiros do século XXI, autores brasileiros têm desenvolvido projetos na área da Fraseologia ampliando o escopo das pesquisas fraseológicas, como se pode confirmar no

levantamento a seguir.

Nessa conjuntura, buscando traçar um recorte, a partir de um dos estados do Brasil, indagamos sobre qual o cenário de produção acadêmica de dissertações em torno da Fraseologia nos últimos dez anos, no estado do Mato Grosso do Sul e, consequentemente, sobre qual a posição geral do estado nas contribuições para a área. Na seção a seguir, focalizamos a metodologia seguida para esse recorte.

2 METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho é analisar dissertações defendidas com foco na Fraseologia, no estado do Mato Grosso do Sul, no período de 2013-2023. Não se levou em consideração as teses, tendo em vista que este é um recorte desenvolvido no âmbito da Iniciação Científica; logo, não haveria tempo hábil para um levantamento de maior abrangência.

Para os procedimentos metodológicos, acessou-se o link do Catálogo de teses e dissertações do CNPQ³. No espaço destinado à busca, inseriu-se a unidade lexical “fraseologia”. Refinaram-se os resultados para “dissertações” no tipo de trabalho, e, no item “ano”, marcou-se cada ano a partir de 2013 até 2023. No item “instituição” foram escolhidos os trabalhos realizados na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pois foi a instituição que apresentou resultados para a Fraseologia. De posse dos resultados, fez-se uma resenha com base nas informações coletadas a partir dos resumos e de outras informações obtidas sobre os autores e a natureza das pesquisas. Na sequência, apresenta-se o perfil dos trabalhos levantados com vistas a traçar um panorama da área da Fraseologia desenvolvida na UFMS, estado do Mato Grosso do Sul, no período supra citado.

³ Disponível em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

2.1 Levantamento de produções na área da Fraseologia no período 2013-2023

No levantamento a seguir, destacam-se a referência bibliográfica de cada pesquisa, um resumo acerca do estudo efetuado e alguns comentários sobre os resultados. Dessa forma, o leitor terá uma compreensão geral de cada trabalho pesquisado.

1 Miranda, Ana Karla Pereira De. *Com a pulga atrás da orelha*: dicionário espanhol-português de expressões idiomáticas zoônimas. 2013(21/03). 27 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens), FAALC, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, (Biblioteca Depositária: UFMS)

A autora Ana Karla Pereira de Miranda defendeu a dissertação em 2013, orientada por Elizabete Aparecida Marques. *Com a pulga atrás da orelha: dicionário espanhol-português de expressões idiomáticas zoônimas*, como sugere o título, consiste em uma compilação de Expressões Idiomáticas Zoônimas, ou seja, de expressões que possuem elementos que referenciam as denominações dadas aos animais, tanto do Espanhol quanto do Português, no intuito de formulação de um material lexicográfico bilíngue. A escolha do tema motivou-se pela percepção da pesquisadora sobre a escassez de trabalhos na área, no Brasil, e também pela importância das, assim chamadas, Els Zoônimas:

as Els são frequentes em diferentes gêneros orais e escritos, ii) essas unidades são importantes para o ensino de línguas, seja ela materna ou estrangeira, iii) elas traduzem a cultura de um povo, e iv) são elementos que geram dificuldade na tradução. Dentre as diversas áreas temáticas englobadas pelas Els, decidiu-se pesquisar a dos animais, devido a sua produtividade no par de línguas estudadas, espanhol-português, às metáforas que dão origem às Els zoônimas e a seu grau de informalidade (Miranda, 2013, p. 12).

As Els foram extraídas de dicionários monolíngues; sua frequência foi

averiguada a partir de mecanismos do Google e, finalmente, traduzidas com a ajuda de dicionários monolíngues, semibílingues, bílingues, de *corpora*. O trabalho foi capaz de levantar e descrever 620 Els, incluídas no material lexicográfico resultante do estudo.

2 Paião, Jéssica Dos Santos. *A Simbologia dos Animais em expressões idiomáticas do Espanhol da Espanha e do Português do Brasil*. 2015 (19/08). 183 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – FAALC, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

A simbologia dos animais em expressões idiomáticas do Espanhol da Espanha e do Português do Brasil (Paião, 2015), dissertação orientada por Elizabete Aparecida Marques, aborda a simbologia dos animais nas Els, tanto do Espanhol peninsular quanto do Português brasileiro, por ser um tema produtivo na Fraseologia. Além da análise, o trabalho elabora um quadro de orientações dos símbolos dos animais contidos nas Els averiguadas, com vistas a avaliar como o valor simbólico dos elementos zoonímicos contribui para o sentido das Els e a verificar se existe distinção desses sentidos, quando se compara o Português com o Espanhol. A coleta desses fraseologismos foi feita por meio de consulta em dicionários fraseológicos. Quanto aos resultados, tem-se o seguinte:

Os resultados da pesquisa indicam que um número considerável de Els, tanto na LE quanto na LP, foram motivadas, possivelmente, pelos símbolos dos animais. Além do mais, os dados revelaram que nas Els das duas línguas houve mais semelhanças do que diferenças no que concerne à simbologia dos animais na composição do sentido das Els. Entretanto, a delimitação da motivação simbólica não é uma tarefa fácil, já que para delimitar a simbologia de um determinado objeto, precisamos ter, além do conhecimento linguístico, o conhecimento cultural dos dois idiomas (Paiao, 2015, p. 13).

O trabalho reforça que há escassez de produção em torno de estudos fraseológicos no âmbito teórico e conceitual.

3 Santos, Simone Marques Dos. *O tratamento de expressões idiomáticas em dicionários bilíngues de orientação escolar*. 2015 (18/08). 204 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – FAALC, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

O tratamento de expressões idiomáticas em dicionários bilíngues de orientação escolar (Santos, 2015), pesquisa orientada por Elizabete Aparecida Marques, é um trabalho metalexiconográfico que analisa a representação das expressões idiomáticas em três dicionários bilíngues destinados ao âmbito escolar, no sentido espanhol/português e português/espanhol, e sua eficácia pedagógica. Os fatores que justificam a decisão da autora de concentrar-se nas Els ao invés de investigar outros fraseologismos dizem respeito ao fato de que

a) as expressões idiomáticas são essenciais no processo de ensino e aprendizagem de uma língua seja materna ou estrangeira; b) essas unidades estão presentes nos livros didáticos; c) são frequentes em diferentes gêneros orais e escritos; d) as expressões idiomáticas revelam a cultura de uma comunidade linguística, e e) são elementos que geram muita dificuldade de tradução (Santos, 2015, p. 13).

Os resultados da pesquisa apontam que o material lexicográfico sob análise não informa, com clareza, os critérios escolhidos para a representação das Els; que a representação não é sistemática; e que palavras presentes no acervo da direção português/espanhol não figuram na direção espanhol/português. A dissertação conclui, então, que os materiais examinados não são adequados pedagogicamente no ensino das Els.

4 Juliani, Ioneide Preusse. *Repertório de expressões idiomáticas espanhol- português*. 2016 (25/02). 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – FAALC, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

A dissertação de mestrado *Repertório de Expressões Idiomáticas Espanhol-*

Português (Juliani, 2016), orientada por Elizabete Aparecida Marques, tem como objetivo criar um repertório de equivalentes em Português dos fraseologismos em Espanhol, encontrados no Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE), subsidiando o conhecimento dos aprendizes de Espanhol e seu entendimento da língua de origem. O *corpus* foi composto pelas Els encontradas nas provas de compreensão leitora, de compreensão auditiva e de gramática e vocabulário, variando entre os níveis de certificação e entre os anos de 2004 e 2014. Os dados foram institucionalizados pela consulta em dicionário e, como resultado, foram levantadas e analisadas 108 expressões idiomáticas, que inspiraram a elaboração de fichas fraseográficas. O repertório resultante da pesquisa “revela maior produtividade com as partes do corpo humano, bem como constatou-se a incidência maior das expressões idiomáticas no nível superior” (Juliani, 2016, p. 7).

5 Cansação, Juliana. *Abotoar o paletó: uma análise da morte em unidades fraseológicas do português brasileiro*. 2016 (25/02). 136 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – FAALC, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

Abotoar o paletó: uma análise da morte em unidades fraseológicas do português brasileiro (Cansação, 2016), estudo orientado por Elizabete Aparecida Marques, que busca identificar os fraseologismos que usam o elemento semântico *morte* no português brasileiro e avaliar como essa unidade lexical influencia as locuções inventariadas. Na metodologia, os fraseologismos em questão (88) foram retirados do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (Ferreira, 2010). Os 88 fraseologismos foram divididos em 11 sub-campos semânticos e analisados paradigmática e sintagmaticamente. O trabalho conclui que o tema morte é um tabu na nossa sociedade e que uma das formas encontradas pelo falante de trazê-lo ao cotidiano, de forma não explícita, é por meio do uso da fraseologia, empregando

elementos religiosos e relacionados à vestimenta, por exemplo.

6 Saldanha, Raquel Dutra. *Expressões idiomáticas da língua espanhola: análise (cine) fraseológica das obras argentinas Nueve Reinas e El Aura*. 2017 (17/01). 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – FAALC, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

Expressões Idiomáticas da língua espanhola: análise (cine) Fraseológica de Saldanha (2017) é um trabalho orientado por Elizabete Aparecida Marques que visa a examinar 33 expressões idiomáticas presentes nos filmes *Nueve Reinas* (2000) e *El Aura* (2005), do diretor argentino, Fabián Bielinsky, e a avaliar como elas ajudam a caracterizar os personagens que as usam. Outrossim, a dissertação analisa esses fraseologismos por uma perspectiva linguística verticalizada, tomando como base os conceitos da fraseologia, além de analisar as falas dos personagens em questão pela perspectiva cinematográfica. Ainda quanto à metodologia,

a pesquisa também se baseia na validação do uso dessas expressões por meio de consultas, tanto a obras lexicográficas semasiológicas e monolíngues, como a atestações dadas por um falante nativo da Argentina e por um curso a distância, cuja comunicação ocorreu por meio de mensagens de e-mails e conversas no aplicativo Skype (Saldanha, 2017, p. 5).

O trabalho averiguou que a maioria das Els observadas eram verbais e possuíam pouca idiomaticidade, porém, alta fixação. A pesquisa abordou os elementos linguísticos e extralinguísticos; foi julgada pela autora como um passo importante para outros estudos acerca do cinema e da linguagem.

7 Santos, Talita Galvão dos. *Alimentação e cozinha: um estudo fraseológico com base em dados do Projeto Alib nas localidades do interior das Regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil*. (25/10) 2018 (25/10). 154 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – FAALC, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

Alimentação e cozinha: um estudo fraseológico com base em dados do projeto ALiB nas localidades do interior das regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil, de Santos (2018), sob orientação de Elizabete Aparecida Marques. O estudo analisa os fraseologismos colhidos no *corpus* do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB), que correspondem às respostas para as perguntas 176, 177, 178, 182, 183 e 184, do Questionário Semântico-Lexical do ALiB. Tem como objetivo apresentá-los e discuti-los com o intuito de averiguar sua representatividade nos materiais lexicográficos vigentes. Reconhece, igualmente, a produtividade do *corpus* e sistematiza seus dados buscando subsidiar o Projeto VALEXTRA (*Variação lexical: teorias, recursos e aplicações*): do condicionamento lexical às constrições pragmáticas, que, especificamente, pesquisa o material colhido pelo ALiB. O trabalho apresenta como conclusão o fato de que a maioria dos fraseologismos orais presentes no *corpus* do ALiB não se encontram representados amplamente nos dicionários, o que demonstra contraste entre a oralidade e o material fraseológico.

8 Menezes, Camila Candido Oliveira. *Fraseologismos especializados em sentenças judiciais cíveis: uma abordagem terminográfica*. 2019 (16/12). 164 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – FAALC, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

Fraseologismos especializados em sentenças judiciais cíveis: uma abordagem terminográfica (Menezes, 2019), orientado por Elizabete Aparecida Marques, procura investigar a formação de Unidades Fraseológicas Especializadas (UFEs) no meio jurídico. Os resultados do trabalho influenciaram as escolhas referentes às UFs adicionadas a um Vocabulário de Fraseologismos Especializados da Área Cível do Direito, de Língua Portuguesa. O *corpus* examinado é composto por mil e quinhentas sentenças judiciais, encontradas no Diário Eletrônico da Seção Judiciária de Mato Grosso do Sul, entre 2010 e 2019. Ao final do trabalho, observou-se o seguinte:

Entre os resultados obtidos nesta investigação, destaca-se a predominância de unidades fraseológicas especializadas de base nominalizada que, comparadas às de base verbal, representam 88% do total de duzentos e setenta fraseologismos repertoriados, enquanto as de base verbal respondem por 12% do total dessas unidades lexicais (Menezes, 2019, p. 8).

Das UFEs analisadas, encontraram-se sete formações morfossintáticas predominantes, e maior incidência de certas UFEs em cada um dos dez campos nocionais averiguados.

9 Euzébio, Natalia Gabrieli dos Santos Fagundes. *Protótipo de dicionário monolíngue de expressões somáticas do português*. 2021 (23/02). 167 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – FAALC, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

Protótipo de dicionário monolíngue de expressões somáticas do português (Euzébio, 2021), orientado por Elizabete Aparecida Marques, intenta elaborar um protótipo de dicionário monolíngue de expressões idiomáticas somáticas (ou seja, que possuem em sua composição elementos que se referem a partes do corpo), com foco no português brasileiro, no intuito de fazer-se útil nos contextos de estudo e ensino de língua materna ou estrangeira. Foram descritas semântico-lexicalmente 168 expressões desse gênero, tendo sido estas coletadas no *Corpus do Português* entre 2012 e 2019, buscando a criação de uma microestrutura que destaque as questões morfológicas, semânticas e contextuais. O estudo movimentou conceitos da Fraseologia, Lexicologia, Lexicografia e Lexicografia Pedagógica. Além de seus objetivos educacionais, a dissertação concluiu que os lexemas cabeça, mão, boca, pé, cara e coração são os mais presentes nas expressões idiomáticas somáticas no Português Brasileiro.

10 Luz, Marina. *Fraseologia e Informática: constituição de corpus de comentários do Twitter para o estudo de expressões idiomáticas*. 2022 (03/02). 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – FAALC, Universidade Federal de Mato Grosso

do Sul, Campo Grande.

Fraseologia e informática: constituição de corpus de comentários do twitter para o estudo de expressões idiomáticas (Luz, 2022), sob orientação de Elizabete Aparecida Marques, empenha-se em criar um *corpus* de Els retiradas da rede social Twitter. A partir da análise do banco de dados, promoveu-se um debate sobre o uso das Els em que, hipoteticamente, os usuários da rede social utilizariam uma forma coloquial de comunicação. Metodologicamente, a pesquisa movimentou conceitos da Lexicologia, Fraseologia, Linguística Computacional e Linguística de Corpus, tendo caráter quantitativo e descritivo. Os *tweets* foram coletados durante 6 meses (dezembro de 2020 a maio de 2021), o que gerou um repertório de 232 Els, aferindo que metade delas são de caráter somático. As *hashtags* com temática de *reality show* e política foram as que tiveram mais recorrência.

É possível perceber que, das dez dissertações coletadas, relativas aos últimos dez anos, quatro abordam material bilíngue, sobretudo, da língua portuguesa e espanhola. Quatro concentram-se na variação linguística do português brasileiro. As demais trazem análises da linguagem especializada, seja do cinema, seja do meio jurídico ou da rede social *Twitter*.

Os anos de maior produção foram os de 2015 e 2016, ambos com duas dissertações publicadas. Apesar de nos anos de 2014 e 2020 não ter havido publicações, ainda assim, houve uma média de mais de um trabalho por ano; vale lembrar que o período referente a 2020 foi marcado pelo início da pandemia de Covid-19. As dissertações avaliadas foram produzidas na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no campus de Três Lagoas e no da capital, Campo Grande.

CONCLUSÃO

A última década marcou-se pela ascensão da Fraseologia em nível estadual, nacional e internacional; e o estado do Mato Grosso do Sul tem acompanhado a vertente e a tendência das pesquisas nessa área, ligada aos estudos linguísticos. A média constante de um trabalho por ano, durante dez anos, é substancial, em especial, por serem realizados em uma instituição de destaque. Portanto, é inegável que o MS ocupa posição de relevância na produção de dissertações de mestrado relativas à Fraseologia, considerando o cenário nacional. Contudo, há espaço para crescimento. É necessário incentivar que outras instituições do estado e que mais pesquisadores invistam seus esforços em pesquisas na área. O recente fluxo de imigrantes venezuelanos e haitianos, em especial na cidade de Dourados, apenas aumentou a já pujante diversidade linguística do estado, que, enquanto se desenvolve, atrai maior número de falantes de dialetos e línguas variadas que chegam ao país e se deparam igualmente com a riqueza dos nossos provérbios, expressões idiomáticas, frases essas carregadas da nossa cultura; além de, é claro, os falantes de línguas indígenas, do português, do espanhol e do guarani paraguaio que, historicamente, interagem entre si e ampliam essa diversidade linguística.

Um estado com esse calibre de diversidade linguístico-social é, portanto, de grande diversidade fraseológica. Basta apenas o debruçar sobre esse manifesto hibridismo etnológico, pois, afinal, “cobra que não anda, não engole sapo”!

REFERÊNCIAS

CALDAS, Ariane Donizete Delgado Ribeiro; NADIN, Odair Luiz da Silva; ORENHA-OTTAIANO, Adriane. **Os dicionários Aurélio**: análise das Expressões Idiomáticas sob o olhar da Lexicografia Pedagógica. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 11, n. esp., p. 163-179, ago. 2021. DOI: 10.22168/2237-6321-10esp2046.

CANSANCAO, Juliana. **Abotoar o paletó**: uma análise da morte em unidades fraseológicas do português brasileiro 25/02/2016 136 f. Mestrado em Estudos De

Linguagens Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMS.

CORPAS PASTOR, Gloria. **Manual de Fraseología Española**. Madri: Gredos, 1996,337p.

EUZEBIO, NATALIA GABRIELI DOS SANTOS FAGUNDES. **Protótipo de dicionário monolíngue de expressões somáticas do português**. 23/02/2021 167 f. Mestrado Em Estudos De Linguagens Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

FERREIRA, A B H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2010.

FONSECA, Heloisa da Cunha. **Fraseologismos zoônimos**: elaboração de base de dados Português-Francês. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2013.

JULIANI, IONEIDE PREUSSE. **Repertório de Expressões Idiomáticas Espanhol-Português**' 25/02/2016 128 f. Mestrado em Estudos De Linguagens Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande. Biblioteca Depositária: UFMS.

LUZ, MARINA. **Fraseologia e informática**: constituição de corpus de comentários do twitter para o estudo de expressões Idiomáticas. 03/02/2022 115 F. Mestrado em Estudos De Linguagens Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

MENEZES, CAMILA CANDIDO OLIVEIRA. **Fraseologismos especializados em sentenças judiciais cíveis**: uma abordagem terminográfica. 16/12/2019 164 f. Mestrado em Estudos De Linguagens Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

MIRANDA, ANA KARLA PEREIRA DE. **Com a pulga atrás da orelha**: dicionário espanhol-português de expressões idiomáticas Zoônimas. 21/03/2013 27 f. Mestrado em Estudos de Linguagens Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: UFMS.

MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. **Fraseologia: era uma vez um patinho feio no**

ensino de língua materna (volume I). E-book. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. 309 p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10310> Acesso em: 07/08/2024.

PAIAO, JESSICA DOS SANTOS. **A simbologia dos animais em expressões idiomáticas do espanhol da Espanha e do português do Brasil**. 19/08/2015 183 f. Mestrado em Estudos De Linguagens Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato GROSSO DO SUL, Campo Grande. Biblioteca Depositária: UFMS.

RODRIGUÉZ, María Ángeles Solano. **Unidades fraseológicas francesas – estudio en un corpus: la Pentalogía de belleville de Daniel Pennac**. Planteamiento didáctico. 2004, 503 f. Tesis (Doutorado em Filosofia y Letras) – Facultad de Filosofia y Letras, Dep. de Filosofia Francesa, Românica, Italiana y Árabe. Universidad de Murcia, Murcia, España.

SALDANHA, RAQUEL DUTRA. **Expressões Idiomáticas Da Língua Espanhola: Análise (Cine) Fraseológica Das Obras Argentinas Nueve Reinas e El Aura**. 17/01/2017 135 f. Mestrado em Estudos De Linguagens Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMS.

SANTAMARÍA PÉREZ, María Isabel. **“El tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía bilingüe”**. ELUA. Estudios de Lingüística. N. 12 (1998). ISSN 0212-7636, pp. 299-318.

SANTOS, SIMONE MARQUES DOS **O tratamento de expressões idiomáticas em dicionários bilíngues de orientação escolar**. 18/08/2015 204 f. Mestrado em Estudos De Linguagens Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande. Biblioteca Depositária: UFMS.

SANTOS, TALITA GALVAO DOS. **Alimentação e cozinha: um estudo fraseológico com base em dados do projeto ALIB nas localidades do interior das regiões sul e centro-oeste do Brasil**. 25/10/2018 154 f. Mestrado Em Estudos De Linguagens Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, Biblioteca Depositária: Repositório da Biblioteca Central da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

SILVA, Moisés Batista da. Uma palavra só não basta: um estudo teórico sobre as unidades fraseológicas. **Revista de Letras**. n. 28. v. 1/2-jan/dez. 2006. Disponível em <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/1488> . Acesso em 07/08/2024.

TOLIVER, GRAYSON WELLINGTON. **Políticas Linguísticas para Línguas Indígenas: Normas, Leis e Práticas em Mato Grosso do Sul.** 01/09/2022 134 f. Mestrado em Estudos De Linguagens Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

XATARA, C. M. O campo minado das expressões idiomáticas. **Alfa. Revista de Linguística**, Sao Paulo, v. 42, n. Esp. P.147-157, 1998.

Data da submissão: 28/03/2025

Data do aceite:13/05/2025

EDUCAÇÃO AMBIENTAL À PARTIR DE VIVÊNCIAS ESTÉTICAS NO CURSO TÉCNICO

ENVIRONMENTAL EDUCATION BASED ON AESTHETIC EXPERIENCES IN THE TECHNICAL COURSE

EDUCACIÓN AMBIENTAL BASADA EN EXPERIENCIAS ESTÉTICAS EN LA CARRERA TÉCNICA

Denise Santos Nascimento¹

Marcus Vinicius Pereira²

RESUMO:

Reconhecendo a Educação Ambiental como ferramenta fundamental para a compreensão crítica da realidade e para a promoção de ações transformadoras, esta pesquisa parte do pressuposto de que é necessário romper com valores éticos arraigados, muitas vezes desconectados do contexto vivido, e que não têm promovido mudanças efetivas. O objetivo central do estudo é investigar quais propostas de ação emergem das experiências estéticas vivenciadas por estudantes de um curso técnico em edificações na Baixada Fluminense, a partir da reflexão sobre questões ambientais no setor da construção civil. Para isso, foram promovidas atividades que estimularam práticas estéticas, seguidas de momentos de análise crítica sobre soluções ditas sustentáveis observadas em diferentes contextos. Os dados produzidos foram analisados à luz de três dimensões: o conhecimento, a ética / estética e a participação.

¹Doutoranda em Ensino de Ciências, Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ); Instituto Federal do Rio de Janeiro – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PROPEC-IFRJ); Grupo de Pesquisa em Tecnologia, Educação e Cultura (GPTEC). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8107-863X>. E-mail: nise.poli@gmail.com

² Doutor em Ensino de Ciências, Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ); Instituto Federal do Rio de Janeiro – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PROPEC-IFRJ); Grupo de Pesquisa em Tecnologia, Educação e Cultura (GPTEC). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8203-7805>. E-mail: marcus.pereira@ifrj.edu.br

A categorização das informações permitiu a abordagem de temas como sustentabilidade, desigualdade socioespacial, planejamento urbano e valorização do patrimônio histórico-cultural, sustentados por uma ética derivada de novas experiências sensíveis. Os resultados indicam que, ao contextualizar as práticas do setor construtivo, os alunos foram capazes de refletir criticamente sobre os propósitos dessas iniciativas, integrando-os a suas realidades e propondo alternativas condizentes com as necessidades de seus territórios.

Palavras-chave: Curso Técnico em Edificações. Educação Ambiental. Educação Estético-Ambiental.

ABSTRACT:

Recognizing Environmental Education as a fundamental tool for critically understanding reality and promoting transformative actions, this research is based on the premise that it is necessary to break with deeply rooted ethical values—often disconnected from lived contexts—which have failed to foster effective change. The central objective of the study is to investigate which action proposals emerge from the aesthetic experiences of students in a technical building course in Baixada Fluminense, through reflections on environmental issues in the construction sector. To this end, the study developed activities that encouraged aesthetic practices, followed by critical analyses of so-called sustainable solutions observed in various contexts. The data produced were examined through three dimensions: knowledge, ethics and aesthetics, and participation. The categorization of the information enabled the exploration of themes such as sustainability, socio-spatial inequality, urban planning, and the appreciation of historical and cultural heritage, grounded in an ethics derived from new sensorial experiences. The results indicate that by contextualizing practices within the construction sector, students were able to critically reflect on the purpose of these initiatives, integrate them into their own realities, and propose alternatives aligned with the needs of their territories.

Keywords: Aesthetic-Environmental Education. Environmental Education. Technical Building Course.

RESUMEN:

Reconociendo la Educación Ambiental como una herramienta fundamental para la comprensión crítica de la realidad y la promoción de acciones transformadoras, esta

investigación parte del supuesto de que es necesario romper con valores éticos arraigados, muchas veces desconectados del contexto vivido, que no han promovido cambios efectivos. El objetivo central del estudio es investigar qué propuestas de acción surgen de las experiencias estéticas vividas por estudiantes de un curso técnico en edificaciones en la Baixada Fluminense, a partir de la reflexión sobre cuestiones ambientales en el sector de la construcción civil. Para ello, se promovieron actividades que estimularon prácticas estéticas, seguidas de momentos de análisis crítico sobre soluciones consideradas sostenibles, observadas en diferentes contextos. Los datos producidos fueron analizados a la luz de tres dimensiones: el conocimiento, la ética y la estética, y la participación. La categorización de la información permitió abordar temas como sostenibilidad, desigualdad socioespacial, planificación urbana y valorización del patrimonio histórico-cultural, sustentados por una ética derivada de nuevas experiencias sensibles. Los resultados indican que, al contextualizar las prácticas del sector constructivo, los estudiantes fueron capaces de reflexionar críticamente sobre los propósitos de estas iniciativas, integrándolos en sus realidades y proponiendo alternativas coherentes con las necesidades de sus territorios.

Palabras clave: Curso Técnico en Edificaciones. Educación Ambiental. Educación Estético-Ambiental.

INTRODUÇÃO

A forma como as escolas abordam a Educação Ambiental (EA) tem sido alvo de críticas por não promover a conscientização e nem provocar transformações nas atitudes. No entanto, pensar que a educação ambiental nas instituições de ensino pode ser o único motor da mudança na percepção da sociedade sobre questões ambientais é, de certa forma, uma visão equivocada das verdadeiras necessidades do problema.

Nos anos 70, houve três relevantes conferências internacionais promovidas pela ONU (Organização das Nações Unidas): Estocolmo, em 1972; Belgrado, em 1975; e Tbilisi, em 1977. Essa época é considerada um marco significativo no campo da educação ambiental. O conceito foi introduzido em Estocolmo e ganhou reconhecimento abrangente durante a conferência de Tbilisi. Assim, surge o conceito

de uma educação ambiental voltada para o desenvolvimento sustentável. Apesar de a terminologia ainda não ter sido utilizada, as ideias subjacentes já estavam evidentes, especialmente após a conferência inaugural realizada em Estocolmo.

Segundo Carvalho (2006), é importante entender que as conferências representam o início dos conceitos do desenvolvimento sustentável, e que as discussões que se sucederam nas décadas seguintes revelam uma abordagem ainda focada no uso dos recursos naturais. Isso implica que a visão predominante sugere que o mundo, como é visto atualmente, necessitaria apenas de algumas modificações, geralmente de caráter tecnocientífico, para atingirmos o objetivo almejado.

Após anos de pesquisa, investigação e implementação da Educação Ambiental, percebemos que as transformações ainda estão longe de se concretizar. A sociedade se mostra cada vez mais consumista, enquanto a EA nas instituições de ensino não consegue inspirar os alunos a se engajar em mudanças. As consequências dessa situação são evidentes, mas a sociedade mantém uma postura indiferente diante de uma realidade preocupante. Enrique Leff (2002) ressalta que o paradigma dominante na sociedade ocidental contemporânea é o utilitarismo antropocêntrico, que vê o ser humano como o elemento central, tratando a natureza apenas como uma simples fonte de recursos acessíveis.

Conforme menciona Duarte (2004), é possível entender que o indivíduo, ao organizar objetos em caixas, expressa uma forma de controle e autoridade sobre o mundo ao seu redor. Essa prática é bastante frequente em contextos urbanos, onde as ideias do iluminismo, que valorizam a razão, afastam o ser humano de suas raízes comunitárias e de sua própria identidade, resultando na dessensibilização do indivíduo.

A base positivista do ensino no Brasil reforça essa dinâmica e induz ao ideal de soluções simplistas. De acordo com Ciavatta (2005), a formação técnica integrada tem como objetivo proporcionar ao aluno uma educação que vá além do mero aprendizado

prático, promovendo uma perspectiva mais abrangente. Assim, ao incluir a educação ambiental, a escola técnica deve tratar das questões complicadas que a sociedade enfrenta, tais como emprego, direitos vinculados à infraestrutura urbana e moradia, que são importantes para a atuação desse indivíduo nas complexas questões ambientais.

Os desafios ambientais não podem ser abordados de maneira isolada; atribuir a responsabilidade exclusivamente a busca de soluções, ignora sua conexão com uma visão mais ampla que inclui expectativas, aspirações e a forma como percebemos o mundo. A perspectiva utilitarista abordada por Leff (2002) sugere que confiar apenas em soluções tecnológicas não resolve, de fato, os problemas ecológicos; na verdade, essa abordagem acaba se tornando uma ferramenta para o consumismo, que visa promover a venda de mais produtos.

Ademais, Reigota (1994), sugere que a educação ambiental deve ser compreendida como um processo de formação política, pois tem como objetivo habilitar as pessoas a reivindicarem justiça social, a praticarem a cidadania em níveis nacional e global, além de estimular a autogestão e a ética nas relações sociais e com o meio ambiente.

Segundo Sato (2002), a educação ambiental constitui um processo que abrange a identificação de valores e a elucidação de conceitos, visando promover habilidades e transformar atitudes em relação ao ambiente. Essa estratégia tem como finalidade incentivar a compreensão e o apreço pelas interações entre indivíduos, suas culturas e os ecossistemas naturais. Ademais, a educação ambiental está vinculada à adoção de decisões éticas que contribuem para a melhoria da qualidade de vida.

As escolhas éticas mencionadas por Sato (2002) estão relacionadas aos princípios que um indivíduo forma, moldados por suas experiências e pelo aprendizado acumulado à medida que o tempo passa, além da maneira como o mundo se revela

para ela. É essencial adotar uma perspectiva que reconheça que as informações recebidas podem ter como intuito convencê-la, permitindo assim uma avaliação crítica da situação.

Nesse contexto descrito acima, procura-se uma formação que seja criteriosa e comprometida, reconhecendo os conhecimentos e as práticas desenvolvidas de modo colaborativo e para a comunidade local, em vez de serem apenas impostas a estudantes e professores. Isso enfatiza a diferença fundamental entre educação ambiental e a mera transmissão de dados sobre o meio ambiente.

É imprescindível reconhecer a necessidade de mudar o paradigma utilitarista que permeia a educação tecnológica, especialmente porque, mesmo após várias décadas desde os primeiros conceitos sobre educação ambiental, a sociedade ainda não demonstrou um comprometimento adequado com essa questão. Para que a educação ambiental alcance seus objetivos, é crucial que se integre à educação estética, promovendo a investigação dos contextos locais, as condições de trabalho e suas consequências na vida das pessoas. Além disso, deve levar em conta aspectos ecológicos, a diversidade cultural e as desigualdades de oportunidades. Uma mudança de paradigma é vital para estimular uma reavaliação de valores, consciência e comportamentos, capaz de formar uma ética que encoraje o indivíduo a impulsionar transformações.

Dolci e Molon (2018), ao abordarem o tema da educação estética, mencionam Gadamer (1998), que argumenta que "a Hermenêutica engloba a estética". Isso se deve ao fato de que a arte está sempre sujeita a interpretações e reinterpretações, fazendo da Hermenêutica uma ferramenta essencial para a compreensão, além de enriquecer a análise de contextos. Conforme Schiller (2002), essa atividade resulta na criação de uma cultura estética, em que a arte serve como um veículo para que os indivíduos aprendam a manifestar sua liberdade pessoal.

Pablo René Estévez se destaca por reflexões sobre educação estética, com algumas de suas obras explorando a interface com o meio ambiente. Segundo Estévez (2003), o indivíduo forma integralmente sua personalidade ao vivenciar experiências estéticas que estimulem o desenvolvimento de seus sentimentos, necessidades, interesses, e desta forma se desvincula da cultura estética da sociedade transicionando para a cultura estética do indivíduo.

A questão ambiental está intimamente relacionada a uma distorção de valores e a uma compreensão desconectada de seu significado e pertencimento. Não se trata apenas de uma educação ambiental que tente convencer sobre a gravidade do problema ou busque uma conscientização superficial, mas sim de uma transformação de paradigma que permita ao indivíduo se reintegrar ao seu espaço e redefinir sua ética.

As investigações sobre educação ambiental têm procurado estabelecer maneiras de entender essas demandas, abordando o consumo e criando oportunidades para reflexões críticas sobre a sociedade contemporânea e seu estilo de vida. No entanto, apenas refletir sobre princípios éticos a partir de uma perspectiva fragmentada e influenciada por uma hiperrealidade distorcida, não é suficiente.

Desta forma, este estudo tem como propósito apresentar os resultados de vivências estéticas desenvolvidas com um grupo de alunos do curso técnico em edificações na cidade de Mesquita, localizada na Baixada Fluminense. A pesquisa busca responder à questão: Quais propostas de ações emergem das experiências estéticas vivenciadas por um grupo de estudantes de curso técnico em edificações? O objetivo é investigar quais propostas de ação emergem das experiências estéticas vivenciadas por estudantes de um curso técnico em edificações na Baixada Fluminense, a partir da reflexão sobre questões ambientais no setor da construção civil.

CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO ESTÉTICA

De acordo com Marin (2007), essa moral desenvolvida por uma ética que incorpora a liberdade das vontades e direitos, valida os desejos, vontades e paixões como genuínos, ignorando a relevância do que é verdadeiramente fundamental, constitui uma hiperrealidade criada para atender aos desejos, manipulada por um mercado intencionado.

Esse cenário gera uma sociedade com um senso crítico cada vez mais distante da realidade, provocando uma grande desaceleração de um processo educacional que tem como objetivo promover a consciência e a compreensão sobre a problemática ambiental.

A visão simplificada do senso comum vai além de uma questão meramente técnica, trata-se de uma construção de significado, uma vivência estética apresentada à sociedade com a finalidade de criar um ideal que beneficie o capitalismo.

Segundo Marin (2007), a educação ambiental demanda uma revitalização das dimensões não racionais do ser humano. Isso implica em reatar laços com a sensibilidade, promovendo a expressão da imaginação, das emoções e da apreciação estética, enquanto se incentiva a reflexão e a análise crítica.

No contexto atual, as percepções e ações relacionadas às questões ambientais, apesar das novas discussões em torno do tema, não resultaram em alterações significativas nos comportamentos, mesmo diante de discursos preocupantes. Há um dilema ético na sociedade, uma vez que os valores não correspondem ao nível de conhecimento acumulado. A vivência estética possui a capacidade de promover uma reavaliação de valores e de acionar a ética fundamental, segundo Marin (2007).

A abordagem educacional ambiental contemporânea não tem conseguido acompanhar a mobilização necessária, e a obsessão pela tecnologia moderna nos induz a percepções distorcidas da realidade. Esta ética é influenciada por uma estética

hiperrealista, a qual se refere à representação promovida pelas redes sociais e pela mídia, caracterizando um mundo atual em que a vida é retratada por imagens artificiais que se afastam da verdade, criadas com o intuito de impactar e cativar a imaginação humana.

É essencial contar com o outro para compreendermos a empatia. É por intermédio da diferença que é possível ver-se refletido no próximo. A desvalorização das experiências compartilhadas resulta da alienação provocada pela hiperrealidade.

Em relação ao senso de pertencimento, a ligação com os espaços se foi. A humanidade globalizada não pertence a nenhum lugar, são ambientes sem identidade, em *shoppings* e edifícios de *design* global que não revelam sua origem nem trazem referências históricas em sua aparência.

Nessa desconexão, estes seres de um ambiente globalizado e irreal, estão sendo privados de valores e de ligação com o entorno. A formação da dimensão estética do indivíduo é impactada por essa vivência hiperrealista.

A educação ambiental, influenciada pela hiperrealidade, busca integrar questões que surgem de desconexões e os “não lugares”, resultando em uma desconexão da verdadeira simbologia da realidade e das necessidades do meio que nos envolve.

A maneira como os seres humanos percebem o mundo atualmente cria um afastamento em relação ao sistema que os envolve, pois os efeitos das decisões não são imediatamente visíveis. As instituições de ensino técnico se encontram nesse contexto positivista, onde a ciência e a tecnologia dominam, mas estão distantes da vivência diária. É fundamental promover uma transformação, oferecendo uma nova perspectiva que permita compreender os conceitos à luz de sua trajetória e dos fatores socioculturais que influenciam seu desenvolvimento.

Essa compreensão que se conecta com as questões ambientais precisa ser desenvolvida e incentivada, porém não é experimentada pelos alunos das escolas técnicas na modalidade subsequente e na concomitância externa, sem discutir se as outras abordagens conseguem ou não viabilizar essa experiência.

A utilização da arte, das imagens e da estética como forma de expressão segue nessa direção, visando desafiar normas estabelecidas, promover o aprimoramento da criatividade, oferecer uma nova perspectiva e apresentar uma estética que favoreça a exibição do produto em pauta.

De acordo com Argan (1992), as práticas artísticas se baseiam em um processo de criação que surge de uma atividade independente. Conceber a arte transcende a simples realização de uma tarefa, pois envolve uma profunda reflexão estética.

Não se trata de opor um holismo global e vazio a um reducionismo sistemático, trata-se de articular as partes do todo. É necessário articular os princípios de ordem e desordem, de separação e de junção, de autonomia e de dependência que são simultaneamente complementares, concorrentes e antagonistas no seio do universo. (MORIN, 2015, p. 14).

Esse todo que fala Morin (2015), todas as dimensões possíveis, a subjetividade da linguagem artística pode conferir, auxiliar na amplitude de entendimento.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa científica em educação ambiental adota várias metodologias, entre as quais a pesquisa qualitativa se destaca pela sua eficácia na análise das interações sociais. Esta pesquisa, trata-se de uma investigação de natureza qualitativa que adota uma abordagem participativa, sustentada por um paradigma crítico-social (COUTINHO, 2018). A dimensão qualitativa permite ao pesquisador experimentar e observar as dinâmicas dos grupos, interagindo enquanto observa. Em algumas situações, ele pode ser um mero aprendiz e, em outras, um *expert*. Em todos os casos, entretanto, ele

permanece um observador atento das relações afetivas que promovem a confiança e o aprendizado colaborativo.

Esta pesquisa integra um estudo mais amplo, correspondente à tese de doutorado em Ensino de Ciências da autora. No âmbito desta investigação, foram conduzidas, em parceria com estudantes do curso técnico em edificações de uma escola pública localizada em Mesquita (RJ), experiências voltadas à reflexão crítica sobre as questões ambientais. A partir desse processo formativo, constituiu-se o Projeto Jacutinga, produto central da referida tese. Trata-se de uma Comunidade de Prática composta por alunos da instituição, cujo objetivo é explorar e estudar o potencial de materiais abundantes no território para aplicação na construção civil. Desde sua criação, o grupo vem se dedicando à sistematização e ao teste de técnicas sustentáveis em laboratório, com a intenção de socializar esse conhecimento junto à comunidade local, promovendo o diálogo entre saberes populares e técnicos.

Esta investigação foi estruturada em três etapas. A primeira delas acontece em sala de aula, onde se inicia a sensibilização e a apresentação do tema, além de discutir como as análises dessa abordagem serão realizadas. A segunda etapa abrange três visitas técnicas: a primeira ao evento “Morar Mais por Menos”, a segunda ao parque municipal de Nova Iguaçu, e a terceira ao percurso histórico e ao museu ecológico de Nova Iguaçu, situado em Tinguá (RJ). Por último, a terceira etapa consiste na apresentação de uma análise das reflexões geradas durante as experiências das visitas técnicas.

Para a coleta dos dados, foram utilizados dois instrumentos principais: gravações de áudio via telefone celular e registros em diário de bordo. As gravações contemplaram as falas e discussões dos alunos durante reuniões e visitas técnicas realizadas no âmbito do projeto. Já o diário de bordo, também denominado diário de campo, constituiu-se como um recurso metodológico fundamental, amplamente

utilizado em pesquisas pedagógicas. Segundo Del-Masso, Cotta e Santos (2018), trata-se de um instrumento que permite o registro sistemático de observações, percepções e reflexões sobre as interações entre o pesquisador e os participantes ao longo do processo investigativo. Tal registro pode ser realizado de forma individual ou coletiva, funcionando como uma ferramenta que favorece a reconstrução reflexiva da experiência vivida e o aprofundamento da análise qualitativa dos dados.

Este estudo apresenta uma metodologia para abordar as questões ambientais por meio das experiências estéticas sugeridas. Esse modelo permite que a cena proposta seja vivenciada, analisada e contextualizada, transformando-se em uma ação. Esse modelo é inspirado nos ensinamentos de Ana Mae Barbosa (2010) sobre a abordagem triangular no ensino da educação artística.

A Abordagem Triangular é uma abordagem dialógica. A imagem do Triângulo abre caminhos para o professor na sua prática docente. Ele pode fazer suas escolhas metodológicas, é permitido mudanças e adequações, não é um modelo fechado, que não aceita alterações. Não é necessário seguir um passo a passo. (...) uma abordagem eclética. Requer transformações enfatizando o contexto. (BARBOSA, 2010, p. 10).

A técnica da abordagem triangular (Figura 01) permite que o professor ofereça um material para análise pela turma. Os temas abordados, ao serem colocados em contexto, transformam a arte (imagens, cenas, ambientes, sons...) que, em outras situações, poderia parecer distante, em algo que se relaciona diretamente com o contexto dos estudantes. Assim, inúmeras possibilidades de atividade podem ser propostas.

Figura 01: Método da abordagem triangular no ensino de artes



Fonte:Elaborado pelos autores com base em Barbosa (2010).

É essencial que o estudante esteja engajado para adquirir novos conhecimentos, pois, mesmo que os temas sejam relacionados ao que ele já aprendeu e as aulas sejam estruturadas para otimizar sua compreensão, a atividade criativa desempenha um papel crucial nesse processo. Essa interação proporciona ao aluno uma experiência transformadora, por meio do impacto visual ou de outras percepções, gerando surpresas e rompimentos que permitem uma liberdade e flexibilidade para explorar novas ideias, facilitando assim o fluxo da aprendizagem.

A abordagem triangular, neste estudo, contribui ao oferecer uma abordagem que permite a contextualização de qualquer produto apresentado, entendendo o ambiente e a situação específica como uma fonte para a análise da intenção estética. Assim, é possível examinar e situar essa análise em relação à realidade e às verdadeiras necessidades existentes.

DESENVOLVIMENTO

Este capítulo apresenta a proposta educativa desenvolvida junto a uma turma da primeira fase do curso técnico em edificações da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), unidade Mesquita, na Baixada Fluminense. A partir da articulação entre as disciplinas de materiais de construção e desenho técnico, estruturou-se uma

sequência didática que buscou integrar os saberes técnicos com as vivências territoriais e as questões socioambientais emergentes da realidade local dos estudantes.

O processo de ensino-aprendizagem das questões ambientais envolveu atividades que levaram a uma vivência estética por meio de uma sequência didática e visitas técnicas que favoreceram o diálogo entre as situações vivenciadas e a realidade do aluno. As ações pedagógicas privilegiaram a escuta ativa dos estudantes, a valorização de suas trajetórias de vida e o estímulo à reflexão crítica sobre o espaço habitado e as possibilidades de intervenção sustentável na construção civil.

A seguir, serão descritas as etapas dessa sequência, as estratégias utilizadas, os conteúdos abordados e os desdobramentos das discussões que emergiram das vivências compartilhadas, revelando como a educação ambiental pode ser mediada por práticas integradoras e contextualizadas no território.

A sequência didática

Iniciou-se o estudo com atividades educativas em uma classe da primeira fase do curso técnico em edificações oferecido pela FAETEC situada em Mesquita, na Baixada Fluminense, abordando as disciplinas de materiais de construção e desenho técnico. Para a implementação dessa sequência didática (Quadro 01), foram alocadas 12 horas/aula divididas entre as duas matérias. Nesse contexto, foram elaboradas quatro aulas iniciais com os temas a seguir:

- Resíduos provenientes de pequenas obras;
- Materiais de construção;
- Referências da identidade arquitetônica da região da Baixada Fluminense;
- Iniciativas ecológicas da área.

Quadro 01: Planejamento das aulas (Sequência Didática), segundo a abordagem triangular do ensino de artes

PILARES	OBJETIVO PRINCIPAL	AÇÃO PRINCIPAL	TEM
Aquecimento	Apresentar a atividade que será desenvolvida.	Entregar material de trabalho e fazer breve introdução da atividade.	5 min
Apresentação da imagem/ cena/vivência	Estimular a curiosidade e possibilidades criativas do aluno.	Entregar uma imagem, cena ou vídeo que será trabalhada.	5 min
Contextualização	Fornecer informações que façam ligações entre a atividade que será desenvolvida e o contexto do aluno.	Trazar para o aluno um olhar crítico sobre os valores do que sendo analisado, com informações sobre estudos socioambientais e sobre intencionalidades sociotécnicas.	10 min
Ideação/ proposta	Estimular a criatividade para o desenvolvimento da atividade prática.	Conduzir um toró de ideias, em que palavras e frases sobre o assunto são propostas pelos alunos.	15 min
Prática	Exercitar os conceitos que foram discutidos na fase de ideação.	Escolher as palavras e frases criadas para ser na mensagem da atividade construtiva proposta.	15 min
Encerramento	Propor reflexões sobre a atividade e o que pode ser feito na prática.	Discutir as propostas com o que foi desenvolvido.	10 min

Fonte: Autores (2024).

Nestas aulas foram apresentados vídeos que faziam relação com os assuntos abordados como a ilha das flores (resíduos sólidos); vídeos de corretores de imóveis nos condomínios de alto padrão (arquitetura Baixada Fluminense); vídeo de divulgação

de uma fábrica de cimento; procedimentos construtivos de tijolo adobe e bambu, sugestão de uma aluna (materiais de construção) e vídeo sobre o projeto ecoiguassu museu (projetos ambientais na região).

Durante as aulas, na dinâmica, foram discutidas questões de como se vive na Baixada Fluminense, sobre suas moradias e como se vive em outros locais. Discutiram sobre a importância da casa, e como era a casa de seus avós. Um aluno de origem indígena disse que conhecia pouco do que seu avô contava, mas que tudo se perdeu. Outro aluno que trabalha como pedreiro disse que dormia em um espaço com muitas pessoas da família, e que hoje construiu sua própria casa. Uma aluna que trabalha com as questões ambientais trouxe informações sobre o tijolo adobe e o bambu, além de agendar a visita ao parque municipal de Nova Iguaçu.

As conversas iniciais foram fundamentais para estabelecer a abordagem a ser adotada nas análises e reflexões a respeito das questões socioambientais nas visitas técnicas subsequentes.

As visitas técnicas (coleta de dados)

Em um segundo momento, o grupo participou de visitas técnicas, para que fossem exercidas as experiências estéticas de outras realidades, de uma relação mais conectada com o ambiente natural e a história da região onde vivem. Para isto, foram propostas três visitas: 1. Exposição “Morar Mais por Menos”; 2. Visita ao parque municipal de Nova Iguaçu; 3. Percorso histórico e o museu ecológico de Nova Iguaçu localizado em Tinguá.

Figura 02: Visita a exposição “Morar Mais por Menos”



Fonte: Autores (2022)

1. Exposição “Morar Mais por Menos” (Figura 02): este evento foi incluído no cronograma das visitas técnicas com a finalidade de introduzir os alunos ao mundo das soluções sustentáveis na construção civil. Realizada em setembro de 2022, a exposição abordou como tema uma arquitetura e uma decoração de interiores que priorizassem a sustentabilidade ambiental. Diversos materiais de construção foram exibidos em 60 ambientes representando residências unifamiliares, com a intenção de promover serviços de arquitetura e decoração, além de mostrar parcerias com fornecedores. A exposição ocorreu em uma mansão com vista para o mar de São Conrado, criada pelo arquiteto e designer francês Gilles Jacquard. Durante a viagem até o local (com um trajeto de uma hora e quarenta minutos em um ônibus alugado pela unidade), as discussões começaram a girar em torno da distância, dado que os alunos conhecem parte da zona sul do Rio de Janeiro, frequentando-a tanto para trabalho quanto para lazer. Após a visita, as conversas mudaram para questões relacionadas aos materiais que não cumpriram a proposta sustentável; o bambu utilizado foi considerado apenas um elemento decorativo, não aproveitando suas propriedades estruturais e sendo difícil de limpar. Os alunos também notaram que os tijolos mostrados eram apenas decorativos, aludindo ao adobe (que é não queimado e artesanal), apesar de serem claramente produzidos industrialmente. As

discussões focaram nos materiais de construção e no fato de que tudo apresentado visava à venda de algo: um estilo, um sonho ou um fetiche. Recordaram um espaço que continha uma motocicleta, a qual foi classificada como a mais impressionante que já haviam visto, tirando várias fotos ao lado dela. Isso gerou reflexões sobre como somos atraídos por essa hiperrealidade ilusória cultivada por imagens distorcidas. Por fim, a conversa se encerrou quando uma aluna questionou: "Como tudo isso pode ser considerado benéfico para o meio ambiente?"

Figura 03: Visita ao parque municipal de Nova Iguaçu



Fonte: Autores (2023)

2. A visita ao parque municipal de Nova Iguaçu (Figura 03) foi organizada por uma aluna com experiência em projetos ambientais, o que enriqueceu a experiência para todos os presentes. Essa participação gerou discussões que evoluíram de meras ideias para possíveis soluções, destacando desafios e oportunidades. Durante a caminhada, o tema da moradia ressurgiu, já que várias construções irregulares estavam visíveis no início da trilha. As reflexões revelaram uma certa admiração pelos moradores locais, mais do que pelas mansões de São Conrado, pois, apesar de não terem vista para o mar, desfrutavam do som da cachoeira, além de viverem em uma rua de terra batida cercada por muitas árvores ao longo do percurso. Assim que as casas foram deixando de ser vistas, surgiram debates sobre

como a prefeitura gerencia a expansão de habitações irregulares na área, relembrando diversos temas já abordados em aula. Questões como a possibilidade de manter moradores antigos na região abriram espaço para discutir a urgência do problema habitacional, as implicações ambientais e a responsabilidade da prefeitura, assim como o papel dos profissionais da área da construção civil.

Figura 04: Visita ao parque municipal de Nova Iguaçu



Fonte : Autores (2024)

3. O percurso histórico ao museu ecológico de Nova Iguaçu (Figura 04), situado em Tinguá, começou com uma explanação conduzida pelo historiador e arqueólogo local, Victor Hugo Antunes, que apresentou vestígios arqueológicos da antiga Iguaçu, a área que originou toda a Baixada Fluminense. Durante essa visita, os alunos foram informados de que o parque arqueológico carece de recursos para novas investigações e que há pouquíssimos conhecimentos e ensinamentos sobre a organização da cidade naquela época. Os alunos perguntaram o motivo pelo qual essa história não é abordada no ensino fundamental e se interessaram em saber como se realizava a pavimentação naqueles tempos. O professor Victor mostrou uma parte do pavimento que está preservado e que possuía características de auto

drenante, não necessitando de sistemas de drenagem artificiais. Isso gerou debates sobre porque esse tipo de conhecimento não é mais utilizado e quais são os interesses por trás disso. Ao final, foi feito um convite ao professor Victor para que ele pudesse realizar uma palestra sobre esses métodos de construção, drenagem e pavimentação na FAETEC.

Análise dos resultados

Conforme propõe Carvalho (2006), a educação ambiental deve ser compreendida a partir de três dimensões fundamentais: o conhecimento; a ética e a estética; e a participação como expressão concreta dessas articulações.

No âmbito da educação formal, especialmente em cursos de formação técnica como o de edificações, é imprescindível que tais dimensões sejam abordadas de forma interdisciplinar e crítica, possibilitando a promoção de mudanças significativas nas percepções e práticas dos estudantes. Nesse sentido, Jacobi, Tristão e Franco (2009) destacam a participação como eixo estruturante das práticas educativas em educação ambiental, enfatizando a importância da articulação entre diferentes saberes e experiências para enfrentar os desafios socioambientais contemporâneos.

No desenvolvimento da proposta pedagógica aqui analisada, a dimensão do conhecimento foi mobilizada por meio de aulas introdutórias que abordaram questões socioambientais relacionadas à construção civil, promovendo uma reflexão situada sobre o território e a profissão. As dimensões ética e estética foram trabalhadas nas visitas técnicas, que colocaram os estudantes em contato com realidades contrastantes — desde a ostentação simbólica de espaços de consumo na zona sul do Rio de Janeiro até a vivência cotidiana em áreas periféricas da Baixada Fluminense. Essas experiências

provocaram os alunos a refletirem sobre os valores que regem o espaço urbano, os discursos sobre sustentabilidade e os modos de habitar.

Por fim, a dimensão da participação se concretizou nos momentos de debate e análise coletiva, nos quais os alunos puderam elaborar críticas às contradições sociais e ambientais observadas, especialmente em relação à produção de imagens idealizadas e ao esvaziamento de sentido que elas promovem.

A análise das falas dos estudantes, realizadas após as visitas e o percurso histórico, evidencia um processo de construção de saberes que articula razão e sensibilidade, técnica e pertencimento, revelando um olhar cada vez mais crítico sobre a sustentabilidade, a desigualdade socioespacial, o planejamento urbano e a valorização da memória e do patrimônio cultural.

Análise das Falas por Atividade

- **Exposição "Morar Mais por Menos":**
 - **Crítica à sustentabilidade:** Os alunos questionaram a autenticidade das propostas sustentáveis apresentadas na exposição, identificando contradições entre o discurso e a prática. O uso de materiais como bambu e tijolos de forma meramente decorativa, sem considerar suas propriedades estruturais e impactos ambientais, foi um ponto central das críticas.
 - **Consumo e superficialidade:** A atração dos alunos pela motocicleta e a valorização da estética em detrimento da funcionalidade revelam a influência da cultura de consumo e a busca por uma imagem idealizada.
 - **Desconexão com a realidade:** A distância entre a realidade da maioria dos alunos e o estilo de vida representado na exposição gerou

questionamentos sobre a aplicabilidade das propostas sustentáveis em diferentes contextos sociais.

- **Visita ao Parque Municipal de Nova Iguaçu:**

- **Valorização da simplicidade:** A admiração pelos moradores locais e suas casas, em contraste com as mansões de São Conrado, evidencia uma valorização da simplicidade e da conexão com a natureza.
- **Questão habitacional e planejamento urbano:** A observação das construções irregulares e a discussão sobre a gestão municipal da expansão urbana demonstram a preocupação dos alunos com questões sociais e ambientais relacionadas à moradia.
- **Responsabilidade social:** A discussão sobre o papel dos profissionais da construção civil na resolução do problema habitacional demonstra a compreensão dos alunos sobre a importância da responsabilidade social.

- **Percorso histórico ao Museu Ecológico de Nova Iguaçu:**

- **Valorização do patrimônio histórico e cultural:** O interesse dos alunos pela história da região e pelas técnicas de construção antigas demonstra a importância de conhecer o passado para construir um futuro mais sustentável.
- **Crítica ao modelo de desenvolvimento atual:** A comparação entre as técnicas de construção antigas e as atuais, com destaque para a sustentabilidade dos métodos tradicionais, revela uma crítica ao modelo de desenvolvimento urbano predominante.

- **Necessidade de valorização do conhecimento local:** A pergunta sobre o motivo pelo qual a história local não é ensinada nas escolas evidencia a necessidade de valorizar o conhecimento local e a identidade cultural.

A análise das falas dos alunos permite concluir que as atividades propostas foram eficazes em:

- **Desenvolver o pensamento crítico:** Os alunos demonstraram capacidade de analisar informações, identificar contradições e questionar o *status quo*.
- **Promover a consciência ambiental:** As atividades despertaram a consciência dos alunos para os problemas socioambientais e a importância de buscar soluções para os problemas socioambientais.
- **Fortalecer a cidadania:** As discussões sobre questões como desigualdade social, planejamento urbano e responsabilidade social contribuíram para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados.
- **Integrar conhecimentos teóricos e práticos:** A articulação entre os conteúdos teóricos abordados em sala de aula e as experiências práticas proporcionadas pelas visitas permitiu uma aprendizagem mais significativa.

Em relação aos três aspectos da educação ambiental propostos por Carvalho (2006), a análise das falas demonstra que:

- **Conhecimento:** Os alunos demonstraram ter adquirido novos conhecimentos sobre temas como sustentabilidade, arquitetura, história e cultura local.
- **Estética:** As discussões acerca do que é comercializado como propostas de sustentabilidade e a aplicação de materiais de construção naturais apenas com fins decorativos, assim como as considerações sobre espaços que não se

conectam com suas realidades, revelam uma mudança de paradigma na valorização de uma estética que se distancia do ser natural.

- **Ética:** As reflexões sobre questões como justiça social, responsabilidade ambiental e o papel do cidadão demonstram o desenvolvimento do senso ético dos alunos.
- **Participação:** A participação ativa dos alunos nas discussões e a proposição de soluções para os problemas identificados demonstram o desenvolvimento do senso de participação e responsabilidade socioambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência estética do grupo de alunos, ao serem expostos a vídeos sobre questões ambientais para reflexões iniciais, incentivou uma análise sobre as consequências globais e a integração dessas informações em suas realidades. As vivências adquiridas nas visitas, onde puderam observar propostas de sustentabilidade na construção civil e as questões arquitetônicas envolvidas, proporcionaram um conhecimento prático que enriqueceu suas discussões. Com objetos concretos para análise, tiveram a oportunidade de examinar as intenções que fundamentam as soluções sustentáveis apresentadas e identificar a quem elas realmente atendem. Estas experiências, aliadas ao estímulo à reflexão sobre ações concretas em seu contexto, favoreceram uma análise crítica mais aprofundada sobre as questões ambientais no âmbito da construção civil.

A partir desse processo, surgiram ideias para edificações populares utilizando materiais disponíveis na região da Baixada Fluminense. Assim, foi desenvolvido o projeto Jacutinga, produto da tese que esta pesquisa está inserida, que inclui uma comunidade de prática formada por alunos da escola técnica de edificações de Mesquita, que se empenha em explorar e estudar as possibilidades de utilização de

materiais abundantes da área para a construção civil e, desde então, busca compartilhar o conhecimento dessas técnicas, que foram elaboradas e testadas no laboratório da escola, com os moradores locais.

A análise das falas dos estudantes após as atividades confirma que o objetivo da pesquisa foi alcançado: as experiências estéticas vivenciadas não apenas promoveram maior consciência crítica sobre a relação entre construção civil e questões ambientais, como também impulsionaram a elaboração de propostas alinhadas às demandas concretas das populações periféricas. Dessa forma, reafirma-se o papel da educação ambiental, fundamentada nas dimensões do conhecimento, da estética, da ética e da participação, como ferramenta transformadora no contexto da formação técnica.

REFERÊNCIAS

- ARGAN, G. C. **Arte e crítica de arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens**. In: Cinquetti, H.C.S; Logarezzi, A (Orgs). **Consumo e Resíduo: Fundamentos para o trabalho Educativo**. São Carlos: EdUFScar, 2006.
- CIAVATTA, M. **O trabalho como princípio educativo**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Trabalho, educação e a crise da civilização**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 287-302.
- COUTINHO, M. T. **Pesquisa qualitativa: um modo de fazer**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2018.
- DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. C.; SANTOS, M. A. P. **Instrumentos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018.

- DOLCI, O.; MOLON, S. O ensino de arte e a cultura visual. In: MOLON, S.; DOLCI, O. (Org.). **Ensino de arte: a arte na escola**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 11-28.
- DUARTE, C. F. **A cidade como texto**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ESTÉVEZ, P. R. **A Educação Estética: experiências da escola cubana**. São Leopoldo: Editora Nova Harmonia, 2003.
- GADAMER, H. **Verdade e método I**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- JACOBI, P.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. S. **Educação ambiental, comunicação e participação**. In: PHILIPPI, J.; SILVA, G.; PONTES, F. (Org.). **Educação ambiental: da teoria à prática**. 7. ed. São Paulo: Edufba, 2009. p. 399-414.
- LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARIN, A. A. **Ética, estética e educação ambiental**. Revista De Educação PUC-Campinas, 2007.
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SATO, M. **A educação ambiental como processo de construção da cidadania**. In: LAYRARGUES, L. F. (Org.). **Identidade da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2002. p. 229-238.
- SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Data da submissão: 23/04/2025

Data do aceite: 03/06/2025

**CONSTRUINDO PONTES: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE BELL HOOKS E
EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA****BUILDING BRIDGES: POSSIBLE APPROACHES BETWEEN BELL HOOKS AND CRITICAL
LINGUISTICS EDUCATION****CONSTRUYENDO PUENTES: POSIBLES ENFOQUES ENTRE BELL HOOKS Y LA
EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA CRÍTICA**Claudio Fernandes Baranhuke Júnior¹Bruno dos Santos de Castro Brito²Tiffany Gabriele Angelo Palugan³**RESUMO:**

Bell Hooks⁴ possui uma obra bastante ampla, tanto nos temas discutidos quanto nas áreas trabalhadas. No entanto, a autora não escreveu especificamente sobre educação linguística crítica. Assim, nosso objetivo com este texto é aproximar alguns conceitos pedagógicos de Bell Hooks (linguagem, pedagogia engajada, pensamento crítico, autorrealização e escrita) da educação linguística crítica. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico interpretativo. Como resultado da pesquisa, relatamos um evento de educação linguística crítica inspirado em Bell Hooks.

Palavras-chave: Bell Hooks. Educação Linguística Crítica. Conceitos. Conexões.

ABSTRACT:

¹ Doutorando em Letras (UFPR). Mestre em Estudos da Linguagem (UEPG). Professor Colaborador do Departamento de Letras da UNICENTRO, Campus de Irati. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9510-8517>. E-mail: claudiofbjr1998@outlook.com

² Mestrando em Letras (UFPR). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4461-8294>. E-mail: brunobritoemail@gmail.com

³ Mestranda em Estudos Linguísticos (UFPR); Universidade Federal do Paraná - Brasil; Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFPR); Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-7429-9137>. E-mail: tiffanyangelo8@gmail.com

⁴ Em suas obras, a autora opta por utilizar letras minúsculas para marcar sua autoria, enfatizando seus ideais e teorias em detrimento de sua identidade pessoal.

Bell Hooks has a wide-ranging literature both in the topics discussed and the areas covered. However, she did not specifically write about critical language education. Therefore, our aim with this text is to bring some of the Bell Hooks' pedagogical concepts (language, engaged pedagogy, critical thinking, self-actualization, and writing) closer to critical language education. To this end, we conducted qualitative research of an interpretative bibliographical nature. As result, we discuss an event of critical language education inspired by Bell Hooks.

Keywords: Bell Hooks. Critical Language Education. Concepts. Links.

RESUMEN

Bell Hooks tiene una amplia literatura tanto en los temas tratados como en las áreas cubiertas. Sin embargo, no escribió específicamente sobre educación crítica de lenguas. Por lo tanto, nuestro objetivo con este texto es acercar algunos de los conceptos pedagógicos de Bell Hooks (lenguaje, pedagogía comprometida, pensamiento crítico, autorrealización y escritura) a la educación lingüística crítica. Para ello, realizamos una investigación cualitativa de carácter bibliográfico interpretativo. Como resultado, discutimos un evento de educación crítica de idiomas inspirado en Bell Hooks.

Palabras clave: Bell Hooks. Educación Crítica del Lenguaje. Conceptos. Enlaces.

INTRODUÇÃO

A vasta obra de Bell Hooks abrange uma miríade de temas e áreas, revelando-se rica e multifacetada. Contudo, uma lacuna específica emerge em seus estudos, a ausência de um enfoque direto na educação linguística crítica (doravante, ELC). Neste artigo, propomos explorar e relacionar alguns dos conceitos pedagógicos fundamentais de Hooks, tais como linguagem, pedagogia engajada, pensamento crítico, autorrealização e escrita, ao campo da ELC.

Nosso objetivo central é estabelecer uma ponte conceitual entre Bell Hooks e ELC, destacando as sinergias entre seus princípios pedagógicos e as nuances desse

enfoque ao ensino de línguas. Embora Hooks não tenha se dedicado explicitamente a essa temática, acreditamos que suas reflexões podem enriquecer significativamente a compreensão e as práticas de ELC.

Para atingir tal propósito, adotamos uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico interpretativo, aprofundando nossa investigação nas obras de Bell Hooks, principalmente em relação a sua trilogia pedagógica: *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (2020), *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* (2021).

O presente artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos uma breve contextualização sobre Bell Hooks; em seguida, abordamos a ELC e a relacionamos a alguns conceitos hookianos. Por fim, relatamos uma experiência de ELC inspirada em Bell Hooks. O evento de ELC que detalhamos, resultado de nossa pesquisa, é fruto de uma atividade conduzida durante uma disciplina sobre ELC e Paulo Freire em uma Programa de Pós-Graduação em Letras de uma Universidade Federal do sul do Brasil, na qual nós, os autores, participamos como alunos regulares.

Ao traçar essa trajetória, almejamos não apenas preencher uma lacuna teórica, mas também oferecer contribuições tangíveis para a prática pedagógica, nutrida pela síntese entre as ideias de Bell Hooks e os princípios da ELC.

DESENVOLVIMENTO

Bell Hooks

É quase impossível não ser afetado de algum modo pelas obras de Bell Hooks. Autora, professora, teórica, feminista, ativista, e outros predicativos que poderíamos atribuir a ela. Glória Jean Watkins optou por adotar o nome “bell hooks” (em

minúsculo mesmo), em homenagem à sua avó, Bell Blais Hooks e para enfatizar seus ideais e teorias em detrimento de sua identidade pessoal.

Bell, mulher negra, nascida em 1952 no estado de Kentucky no sul dos Estados Unidos, foi criada junto a cinco irmãs e um irmão em uma família da classe trabalhadora, marcada pelo contexto norte-americano de segregação racial.

Formada em literatura inglesa pela Universidade de Stanford, mestre pela Universidade de Wisconsin e doutora pela Universidade da Califórnia, seus principais estudos estão voltados à discussão sobre raça, gênero e classe e sobre as relações sociais opressoras, enfatizando temas como arte, história, feminismo, educação e mídias de massa.

Hooks teve como inspiração para seus primeiros escritos sua própria vida, vizinhança e escola. Sua formação inicial foi marcada por um ensino público racializado de natureza crítica e libertadora, “Naquela época ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por ideias novas era puro prazer” (Hooks, 2013, p. 11). No entanto, ao continuar sua trajetória acadêmica em escolas, então mistas, sofreu as mazelas do sexismo, patriarcado e até chega a sofrer injúria racial por parte de colegas e professores. Entretanto, ela nunca se esqueceu de suas professoras negras que a incentivaram a escrever, questionar e imaginar mundos outros através das palavras.

Na década de 1970 e 1980, Bell Hooks, juntamente com outras ativistas negras, presenciaram, dentro do movimento negro, a negação do machismo, e dentro do feminismo, a negação do racismo. Essa dupla negativa se espelhava também nas produções acadêmicas e esse foi um dos motivos para Hooks começar a escrever sobre tais temas. Assim sendo, em 1981 ocorreu a publicação do seu primeiro livro *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e o feminismo*. A escolha do título do livro recupera a pergunta proferida por Sojourner Truth, uma abolicionista e oradora que defendeu

que todas as mulheres, incluindo as negras, possuísem o direito ao voto. E esse foi o início de sua profícua bibliografia.

Educação Linguística Crítica

Nomear e definir são atos políticos e ideológicos, pois envolvem escolhas conscientes e/ou inconscientes, as quais refletem modos de ser e existir no mundo pela linguagem (Austin, 1990; Butler, 1997; Plaza Pinto, 2007). Desse modo, ao trabalharmos com o conceito de ELC, estamos escolhendo nos filiar a uma tradição específica de entendimento do que seria o ensino de uma língua, como explicitamos a seguir.

Historicamente, conforme Ferraz (2018), o ensino foi e ainda é encarado em muitos contextos como transmissão de conhecimento. Consequentemente, o bom professor é aquele que tem muito saber enciclopédico e de sua disciplina, transferindo esses conhecimentos de modo efetivo a seus “pupilos”. Freire (2010) caracteriza esse sistema educacional como “educação bancária”, pois o professor vê seus alunos como cofres vazios a serem preenchidos. Portanto, há uma verticalização da prática pedagógica: um ensina, pois já acumulou saberes, e o outro aprende, para poder sair dos subúrbios do conhecimento. Na prática, o docente tem por missão enriquecer seu corpo discente, adicionando números, letras, conhecimentos científicos, ao ponto de eles serem capazes de replicar tais saberes.

No ensino de línguas adicionais, por exemplo, tendo em vista a configuração acima apresentada, o ensinante deve, após seu longo processo de domesticação linguística (domínio da língua), transmitir seus conhecimentos aos estudantes, por meio de diferentes métodos, os quais se materializam na adoção de uma coletânea de livros didáticos, normalmente internacional, a ser seguida à risca. O objetivo final do ensino é o desenvolvimento da proficiência linguístico-comunicativa dos alunos, ou seja, “falar a língua” como se fosse um nativo. Em outras palavras, aprender a língua

do outro para ser como esse outro. Ferraz (2018, p. 107) afirma que essa escolha teórica tende a “se tornar algo metodologizado, memorizante e não compatível com gerações de estudantes que vivenciam sociedades cada vez mais conectadas digitalmente, culturalmente múltiplas e educacionalmente diversas”.

Por outro lado, encontramos o conceito de educação, o qual tem sido historicamente definido, em linhas gerais, como uma atividade sócio histórico-cultural tipicamente humana que engloba o ensino formal e informal. De acordo com Morin (2003), essa noção de educação não é suficiente, uma vez que ela possui um excesso e uma carência em seu âmago. O excesso, segundo ele, seria a visão de que a educação, por si só, é a solução de todo e qualquer problema social. A carência, em seu turno, seria justamente a percepção de que a educação não tem todo esse poder. Dessa forma, no contexto mais amplo das ciências da educação, Morin (2003) propõe a ideia de “ensino educativo”. Nas ciências da linguagem, o conceito de educação continua sendo visto como a opção teórica mais adequada, pois, segundo Ferraz (2018), a educação abarca relações mais horizontalizadas e menos hierarquizantes, enquanto o educador não se vê como o detentor do conhecimento, mas busca negociar e construir conhecimentos coletivamente. É nesse contexto que surge o conceito de educação linguística.

Uma das primeiras definições de educação linguística que temos conhecimento foi apresentada por Bagno e Rangel (2005, p. 63-64), segundo os autores, educação linguística seria o:

[...] conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais,



cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir.

Dentro de nossa perspectiva, portanto, é possível dizer que a educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna e, junto com ela, progressivamente, toda uma cultura de linguagem característica de seu meio social.

Na visão dos autores supracitados, educação linguística seria todas as interações em que um indivíduo se envolve com a linguagem em sua existência. Particularmente, consideramos essa noção um tanto quanto ampla demais e possuidora do mesmo excesso discutido por Morin (2003) ao pensar em educação em um contexto mais geral. Porém, contemporaneamente, mais e mais linguistas aplicados, pelo menos os brasileiros, vêm se filiando à educação linguística, mas com um viés um pouco diferente, o crítico. Esse aumento na popularidade da temática fica claro, por exemplo, na publicação de livros como: *Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês* (Pessoa; Silvestre; Monte-Mór, 2018) e *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade* (Ferraz; Furlan, 2019), duas coletâneas de diferentes textos sobre o assunto. É nessa perspectiva mais recente de educação linguística que nos filiamos, encarando o ensino de modo crítico, discursivo, interpretativo, reflexivo e voltado ao desenvolvimento da cidadania (Ferraz, 2018; Jordão, 2018). Ou, nas palavras de Pereira (2018, p. 51-52):

A educação linguística crítica pressupõe um posicionamento, por parte de educadoras e educadores, como formadores não apenas de pessoas capazes de fazer uso da língua para se comunicar de maneira proficiente, mas também, e principalmente, de sujeitos que se situam em um contexto sociopolítico, cultural e econômico, no qual devem atuar como agentes de transformação e mudança social. Ou seja, não basta saber se comunicar, é preciso ser capaz de se posicionar e expressar sua visão de mundo e de sociedade, assumindo posições e defendendo-as com argumentos plausíveis e ações efetivas. Em síntese, exercer a cidadania também em língua estrangeira/adicional.

A definição que defendemos, consoante a Ferraz (2018), vai ao encontro do que Morin (2003) defendeu como “ensino educativo”, dado que “a missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre (Morin, 2003, p. 11).

Em síntese, acreditamos em uma ELC que leva em consideração os diferentes e múltiplos sujeitos e seus modos de produzir sentido e de se fazer entendido na e pela linguagem. Uma educação que busque a emancipação e a participação crítica e consciente de todos os indivíduos nos mais diversos contextos culturais em que se insere e são produzidos na e pela linguagem. Isto é:

uma educação calcada na problematização da vida cotidiana que se preocupe em apontar caminhos para a transformação do indivíduo e, conseqüentemente, para influenciar positivamente na sua ação diária como ser social. Uma educação que leve ao questionamento constante de verdades arraigadas em todas as esferas da vida e que abra espaços constantes para a produção (não reprodução) de discursos e contradiscursos por aqueles que buscam enriquecer seu repertório linguístico-cultural ao se desafiarem a aprender outra(s) língua(s) (Siqueira, 2018, p. 204).

Possíveis aproximações entre educação linguística crítica e Bell Hooks

Como demarcado nas seções anteriores, Bell Hooks possui uma obra bastante ampla no que tange tanto aos temas trabalhados quanto às áreas acadêmicas alcançadas. No entanto, a autora não escreveu especificamente sobre ELC. Todavia, ao ler seus livros, principalmente a sua trilogia pedagógica: *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (2020), *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança* (2021), é quase impossível não os correlacionar a essa área de pesquisa e atuação profissional. Assim sendo, após a leitura das obras supracitadas, discutimos alguns conceitos hookianos que consideramos pertinentes à ELC.

Quando lidamos com ELC, estamos tratando do estudo da linguagem. Logo, para aproximar Bell Hooks dessa área, procuramos analisar o que a autora falou sobre esse tema. Em seu livro, *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*, Hooks (2013) dedica um capítulo, intitulado: A língua: ensinando novos mundos/novas palavras, à discussão sobre a linguagem. Para ela, a língua é um instrumento de poder, o “espaço em que nos tornamos sujeitos” (Hooks, 2013, p. 224); mas, também, o lugar em que somos oprimidos e/ou que podemos oprimir outrem. A estudiosa afirma, por exemplo, que “o inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista, da dominação; nos Estados Unidos é a máscara que oculta a perda de muitos idiomas” (Hooks, 2013, p. 224), ou seja, a língua é vista como espaço da criação das realidades sociais opressoras. No entanto, como boa transgressiva que é, Hooks (2013) encara a língua também como lugar das reinvenções de tais realidades construídas linguisticamente, pois:

Eu os imagino ouvindo inglês falado como a língua do opressor, no entanto eu os imagino também se dando conta de que essa língua precisaria ser possuída, tomada, reivindicada como um espaço de resistência. Imagino que o momento em que eles perceberam que a língua do opressor, tomada e falada pelas bocas dos colonizados, poderia ser um espaço de ligação foi uma intensa alegria. Nessa percepção estava a compreensão de que a intimidade poderia ser restaurada, de que uma cultura de resistência poderia ser formada de tal maneira que tornaria possível a recuperação do trauma da escravidão. Imagino, então, as pessoas africanas ouvindo pela primeira vez o inglês como “a língua do opressor” e então re-ouvindo-a como um local potencial de resistência. Aprender inglês, aprender a falar a língua estranha, era uma maneira de os escravos africanos começarem a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação. Possuindo a língua compartilhada, povos negros poderiam encontrar de novo uma maneira de fazer comunidade, e um sentido para criar a solidariedade política necessária para resistir (Hooks, 2008, p. 859).

Desse modo, podemos perceber a potência da linguagem na (re)criação e libertação de mundos através das palavras. Esse potencial da linguagem também aparece no verso do poema *The burning of paper instead of children*, ecoado diversas vezes no capítulo: “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”. Ademais, Hooks (2013, p. 224) ainda ressalta o caráter performático e corpóreo da

linguagem, pois ela reflete e refrata corpos, os quais são marcados pelas mais diversas identidades:

[...]sei que não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la em um território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar.

De modo sumário, no que tange à linguagem, Hooks (2008) defende que tomemos “a língua do opressor e a viremos contra ela mesma. Nós fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, liberando-nos nós mesmos na linguagem (Hooks, 2008, p. 863-864)”.

Outro aspecto que consideramos fundamental para a ELC trazido por Bell Hooks é o de pedagogia engajada. Conforme ela:

[...] a pedagogia engajada é uma estratégia de ensino cujo objetivo é recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização. O foco central da pedagogia engajada é capacitar estudantes para pensar criticamente (Hooks, 2010, p. 8)

Ou seja, a pedagogia engajada busca ensinar de uma forma que respeite e proteja a integridade dos sujeitos educacionais. Nessa proposta pedagógica, a educação crítica é contemplada na figura do pensamento crítico, influência de Paulo Freire; mas, também a educação holista, na figura da autorrealização, influência de Thich Nhat Hanh.

Para ela:

[...] o pensamento crítico envolve primeiro descobrir o ‘quem’, o ‘o quê’, o ‘quando’, o ‘onde’ e o ‘como’ das coisas — descobrir respostas para as infindáveis perguntas da criança curiosa — e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante (Hooks, 2010, p. 9)

Ainda, nas palavras da autora, “É uma forma de abordar ideias cujo objetivo é entender as verdades centrais, subjacentes, e não simplesmente a verdade superficial, que talvez seja a mais óbvia (Hooks, 2010, p. 9)”. De modo geral, podemos concluir que o pensamento crítico é uma ação interativa, um posicionamento epistêmico e

pedagógico de questionar-se e ao mundo ao nosso redor em busca da verdade que liberta.

O conceito de autoatualização significa, por um lado, ensinar ao aprender e aprender ao ensinar e, por outro, envolve o crescimento pessoal contínuo, o bem-estar, a autoconsciência e a busca de metas significativas. Na pedagogia engajada, é a autoatualização que faz com que os oprimidos rompam com o desejo de se tornarem opressores e se tornem, dessa forma, realmente emancipados. Desse modo:

[...] os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente (Hooks, 2010, p. 36).

O último ponto que gostaríamos de destacar neste pequeno resgate de conceitos hookianos pertinentes à ELC é o da escrita. Hooks (2010) dá grande destaque à escrita como forma de colocar em prática a pedagogia engajada, porque, segundo ela:

Gosto de engajar as mentes e os corações dos estudantes fazendo exercícios simples de escrita, completando frases. Todos devemos escrever um parágrafo, em escrita espontânea, começando com algo do tipo “meu momento de maior coragem aconteceu quando...”. Ou devemos levar um objeto pequeno para a aula e escrever um parágrafo curto sobre seu valor e sua importância. Ao ler esses parágrafos curtos em voz alta, uns para os outros, temos a oportunidade de ver e ouvir cada voz. A maioria dos professores sabe o que é se sentar em uma sala de aula com vinte ou mais estudantes, desejando provocar diálogo, e ver que somente os mesmos dois ou três estudantes falam. O ato de escrever e ler parágrafos juntos reconhece o poder da voz de cada estudante e cria espaço para todas as pessoas falarem quando têm comentários significativos a fazer (Hooks, 2010, p. 20).

Em outras palavras, exercícios de escrita e sua posterior leitura vocalizada, podem tornar a sala de aula um espaço de diálogos democráticos e emancipatórios.

Uma prática de educação linguística crítica

Visando exemplificar um evento de ELC, relatamos, a seguir, uma atividade desenvolvida por nós durante uma disciplina de um Programa de Pós-Graduação em Letras de uma Universidade Federal do sul do Brasil, da qual participamos como alunos regulares.

Nessa disciplina em questão, focada na ELC e nas ideias de Paulo Freire, deveríamos, em pequenos grupos, realizar a condução de uma discussão sobre temas pertinentes à disciplina. Nosso grupo ficou responsáveis pela condução da discussão sobre a obra *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (Hooks, 2020).

Para organizar a condução da discussão, reunimo-nos de maneira virtual, estabelecendo o que iríamos realizar. Como objetivo geral, definimos que os alunos, nossos colegas, deveriam relacionar conceitos hookianos à ELC e ao pensamento Freiriano. Como objetivos específicos, estabelecemos que eles eram supostos de: (1) dialogar reflexivamente sobre a obra; (2) desenvolver a escuta ativa e a participação democrática, e; (3) produzir pequenas cartas pedagógicas.

A metodologia utilizada para desenvolver os objetivos específicos um e dois foi a metodologia ativa Grupo de Verbalização e Grupo de Observação, mais conhecida como GVGO, a qual consiste em dividir os estudantes em dois grupos, atribuindo ao primeiro, chamado de grupo de verbalização (GV), a função de discutir um tema por um determinado tempo e ao segundo, chamado de grupo de observação (GO), a análise crítica da dinâmica de trabalho feito pelo primeiro grupo, para então inverter os papéis (Masetto, 2003), consequentemente, os alunos iriam dialogar entre si, respeitando seus turnos de fala e posições, desenvolvendo tanto a escuta ativa quanto a fala democrática.

Para desenvolver o terceiro objetivo, utilizamos técnicas da Abordagem Baseada em Gêneros (Richards; Rodgers, 2014; Richards, 2015), tais como: (i) modelagem do gênero textual em estudo; (ii) trabalho com as características composicionais do gênero em estudo, e; (iii) discussão do propósito comunicativo,

social e cultural do gênero. A escolha pelo gênero textual carta pedagógica se deu devido ao fato de esse ser um modo mais característico de escrita de Paulo Freire. Conforme o estudioso, “o momento de escrever se constitui como um tempo de criação e de recriação, [...] o tempo de escrever, diga-se ainda, é sempre precedido pelo de falar das ideias que serão fixadas no papel (Freire, 2020, p. 54)”.

As cartas são um grande instrumento de escrita e reflexão. Ao longo da história, elas serviram como comunicação entre as pessoas, registrando acontecimentos, fatos sociais, políticos, culturais, literários e econômicos, refletindo a época em que foram escritas (Dotta; Garcia, 2021). Segundo Moraes e Paiva (2018, p. 11), “a carta é um documento, peça para o diálogo, prosa, comunicação mais direta, coloquial, direcionada a um interlocutor. Há nelas um sentido, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo, coloquial e formal, prosaico e poético”. Contudo, quando essa carta é direcionada a um destinatário específico, pretendendo mobilizar saberes, ela é chamada de Carta Pedagógica.

A escrita de cartas pedagógicas revela-se como uma prática prazerosa, ao mesmo tempo árdua, porque é um momento íntimo no qual o escritor expõe acontecimentos educacionais e relembra experiências vividas expondo suas ideologias. Além disso tudo, é fundamental que a carta se apresente, como defende Paulo Freire (2020), “ensopada” de convicções, sonhos e imaginação. Alguns exemplos de cartas escritas pelo patrono da educação brasileira incluem: Cartas a Cristina; Professora sim, tia não; Cartas à Guiné-Bissau e muitas outras. Freire defendia que a prática de escrita de cartas pedagógicas deveria ser uma forma de reflexão, de busca por respostas, um diálogo íntimo com o eu educador.

Como mencionado, o gênero textual carta pedagógica tem como principal propositor Paulo Freire, porém, durante a leitura das obras de Bell conseguimos perceber várias proximidades no modo de pensar da autora americana com o

brasileiro. Desse modo, propomos aos nossos colegas a escrita de pequenas cartas pedagógicas endereçadas à Bell Hooks.

A avaliação dos alunos ocorreu através da participação ativa na dinâmica proposta, além de suas produções escritas, que totalizaram ao final doze cartas pedagógicas. Assim sendo, a avaliação foi atitudinal e escrita. E os resultados de aprendizagem foram satisfatórios, dado que os objetivos de aprendizagem foram atingidos, como relatamos a seguir através da produção de uma carta pedagógica à Bell Hooks que escrevemos após o término de nossa dinâmica.

Southern Brazil, 2023⁵.

Dear Bell Hooks,

We have written this little three-handed letter to tell you about the exquisite experience your writings have provided us. Bell, you are probably asking yourself: "What do they mean?"; "Who are they?"; "Where do I know them from?". Therefore, it is essential to present you with some context.

We are doctoral and master's candidates in a Graduate Program in language studies at a Federal University in southern Brazil. During a subject, we came into contact with some of your pedagogical writings. The classes in that subject were organized in seminars, in which groups of students had to choose a text and develop discussions. Our group chose "Teaching Critical Thinking". To work with this wide-ranging book, we developed three moments. In the first part, we asked our classmates to share their reactions, opinions, and feelings on reading your text. They loved your book. In the second stage, we used the Verbalization Group and Observation Group methodology to create a discussion in which the students experienced the exercise of democratic speech and active listening. Paulo Freire inspired our third moment. We asked our classmates to write short letters to you. The result was incredible. In the end, 12

⁵ A versão traduzida da carta encontra-se no Apêndice 1.

letters were produced. They were about congratulations, compliments, doubts, and questions to you. To give you a taste, let us quote a few passages:

"I like the way you bring taboo subjects into the classroom: humor, eroticism, love, personal experience, self-esteem, silencing, patriarchy, among others. Your fears are mine!"

"you told me that you held my hand, that you understood what it was like to be oppressed"

"Your texts have brought me many questions, discomforts and reflections. I am one of those privileged white women to whom you refer in various texts, and I confess that this role has put me in a position of discomfort"

"I wish I'd had the opportunity to meet you in person to thank you with a big hug and to learn even more from you."

Bell, you touched us deeply. Like our colleagues, we would like to say goodbye, emphasizing your importance in our academic, professional, and personal development. Thank you, dear Bell, for your writings. See you soon.

Affectionately,

C., B., and T.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos as contribuições de Bell Hooks para a ELC. Embora a autora não tenha se dedicado diretamente a esse campo específico, suas ideias ressoam de maneira marcante, oferecendo novas perspectivas e desafios. O exame da linguagem como instrumento de poder, conforme delineado por Hooks, revela a complexidade de seu papel na (re)construção de realidades sociais. A língua,

ao mesmo tempo, opressora e libertadora, surge como um espaço em potencial para a resistência. A proposta de tomar a língua do opressor e virá-la contra si mesmo, destaca a linguagem como um meio de emancipação, um terreno onde a resistência pode ser articulada de maneira única e transformadora.

A pedagogia engajada, conceito central na obra de Hooks, confere à ELC um viés que transcende o mero ensino de línguas, ao envolver os estudantes no pensamento crítico e na promoção da autorrealização – metas que ultrapassam as fronteiras da sala de aula. A ênfase na escrita como ferramenta emancipatória reforça a importância de propiciar espaços de diálogo democrático, nos quais cada voz é valorizada e reconhecida.

Ao avaliar o alcance do objetivo central de nosso artigo, constatamos que a interseção entre os conceitos hookianos e a ELC foi estabelecida. Bell Hooks nos provocou a repensar não apenas o ensino de línguas, mas a própria natureza da linguagem como um ato político transformador. Esta investigação, no entanto, é apenas um ponto de partida. Sugerimos que futuras pesquisas aprofundem as conexões aqui sugeridas, bem como as aplicações práticas desses conceitos em sala de aula de línguas, considerando contextos específicos e desafios contemporâneos. A análise comparativa entre os conceitos de Bell Hooks e outros teóricos da ELC pode enriquecer ainda mais o entendimento e fornecer *insights* valiosos para educadores linguísticos e pesquisadores.

Em última análise, a obra de Bell Hooks não apenas amplia nosso entendimento sobre linguagem e educação, mas também nos desafia a repensar a própria essência do ensino. Como educadores linguísticos, somos convocados a transformar nossas práticas, adotando abordagens mais engajadas, críticas e conscientes, capacitando os estudantes não apenas a falar uma língua, mas a reivindicar seu espaço na linguagem, contribuindo para a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. **Quando Dizer é Fazer: Palavras e Ação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas de educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em 20 set. 2023.

BUTLER, J. **Excitable Speech: A Politics of the Performative** Nova York, Routledge, 1997.

DOTTA, C. L. S.; GARCIA, E. E. B. Cartas pedagógicas: uma inspiração freireana. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 1, 2022, p. 69-84. Disponível em: <
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/16045>. Acesso em 20 set. 2023.

FERRAZ, D.; FURLAN, C. J. K. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

FERRAZ, D. Educação Linguística e Transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 103-117.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom**. New York: Routledge, 2010.

HOOKS, B. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Ponto de Vista, **Rev. Estud. Fem**, v. 3, n. 16, 2008, p. 857-864. Disponível em: <

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104026X2008000300007/9136>. Acesso em 20 set. 2023.

JORDÃO, C. M. Uma Jornada Crítica em Retrospecto, ou de Como se Respira no Mar. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 69-80.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo. Summus, 2003.

MORAES, A. C.; PAIVA, D. L. **Cartas pedagógicas: reflexões de docentes da educação básica e superior**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**, 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PEREIRA, A. L. Construção de Criticidade em Espaços de Atuação Religiosa, Política e Acadêmica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 47-57.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PLAZA PINTO, J. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **DELTA**, v. 23, 2007, p.1-26. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/delta/a/mJXrxyVCkLGRX8QvFsh5zz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 set. 2023.

RICHARDS, J. C. **Key issues in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

SIQUEIRA, S. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 199-210.



APÊNDICE 1 – TRADUÇÃO DA CARTA À BELL HOOKS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Sul do Brasil, 2023.

Querida Bell Hooks,

Escrevemos esta pequena carta a três mãos para lhe contar sobre a experiência extraordinária que seus escritos nos proporcionaram. Bell, você provavelmente está se perguntando: "O que eles querem dizer?"; "Quem são eles?"; "De onde eu os conheço?". Por isso, é fundamental apresentar-lhe um pouco de contexto.

Somos candidatas a doutorado e mestrado em um Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem em uma Universidade Federal no sul do Brasil. Durante uma disciplina, tivemos contato com alguns dos seus escritos pedagógicos. As aulas dessa disciplina foram organizadas em seminários, nos quais grupos de estudantes precisavam escolher um texto e desenvolver discussões. Nosso grupo escolheu "Teaching Critical Thinking". Para trabalhar com esse livro de abrangência ampla, desenvolvemos três momentos. No primeiro momento, pedimos aos nossos colegas que compartilhassem suas reações, opiniões e sentimentos ao lerem seu texto. Eles adoraram o seu livro. Na segunda etapa, utilizamos a metodologia do Grupo de Verbalização e do Grupo de Observação para criar uma discussão na qual os estudantes vivenciaram o exercício da fala democrática e da escuta ativa. O terceiro momento foi inspirado por Paulo Freire. Pedimos aos nossos colegas que escrevessem cartas curtas para você. O resultado foi incrível. No final, 12 cartas foram produzidas. Elas tratavam de congratulações, elogios, dúvidas e questões para você. Para lhe dar um gostinho, citamos alguns trechos:

"Eu gosto da maneira como você traz para a sala de aula assuntos tabus: humor, erotismo, amor, experiência pessoal, autoestima, silenciamento, patriarcado, entre outros. Seus medos são os meus!"

"você me disse que segurou minha mão, que entendeu o que é ser oprimido."

"Seus textos me trouxeram muitas perguntas, desconfortos e reflexões. Eu sou uma das mulheres brancas privilegiadas às quais você se refere em vários textos, e confesso que esse papel me colocou em uma posição de desconforto."

"Gostaria de ter tido a oportunidade de conhecê-la pessoalmente para agradecê-la com um grande abraço e aprender ainda mais com você."

Bell, você nos tocou profundamente. Como nossos colegas, gostaríamos de nos despedir, enfatizando sua importância no nosso desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal. Obrigado, querida Bell, pelos seus escritos. Até breve.

Com carinho,

C., B., e T.

Data da submissão: 23/04/2025

Data do aceite: 03/06/2025

O QUE SERIA UMA EDUCAÇÃO SUFICIENTEMENTE BOA?

CONTRIBUIÇÕES DE FREUD E WINNICOTT PARA A EDUCAÇÃO

WHAT WOULD A SUFFICIENTLY GOOD EDUCATION BE?

FREUD AND WINNICOTT'S CONTRIBUTIONS TO EDUCATION

¿QUÉ SERÍA UNA EDUCACIÓN SUFICIENTEMENTE BUENA?

LAS CONTRIBUCIONES DE FREUD Y WINNICOTT A LA EDUCACIÓN

Thiago de Camargo Nascimento¹

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo investigar o conceito de “educação suficientemente boa” a partir das contribuições da psicanálise, em especial das ideias de Sigmund Freud e Donald Winnicott. A questão norteadora deste estudo é: o que seria uma educação suficientemente boa? O estudo parte da problematização da educação tal como vista em Freud em articulação com as contribuições teóricas de Winnicott para este campo interdisciplinar. Afirmamos por meio desta análise que uma educação não deve se restringir à transmissão de conteúdos de maneira utilitária, mas sim criar um ambiente facilitador onde os sujeitos possam desenvolver sua espontaneidade e seu sentido de pertencimento ao mundo. A partir das ideias de Freud sobre a educação como ofício impossível e do conceito de “mãe suficientemente boa” de Winnicott (Winnicott, 1983b [1965]), o estudo sugere que a função do educador não é apenas a de transmitir conhecimento, mas também a de proporcionar um espaço em que o aluno possa construir sua própria relação com o saber e com o mundo. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em uma revisão teórica da literatura psicanalítica, com ênfase nas obras de Freud e Winnicott, e em sua interlocução com teóricos contemporâneos da educação, especialmente Hannah Arendt e Bernard Charlot, cujas contribuições atravessam os séculos XX e XXI. O objetivo é estabelecer um diálogo crítico entre psicanálise e educação, identificando pontos de convergência e tensão entre esses campos. Para orientar essa articulação, recorre-se à abordagem epistemológica de Thomas Kuhn, cuja noção de paradigma oferece subsídios para compreender as transformações e os deslocamentos conceituais que permeiam esse encontro teórico. Conclui-se que uma educação suficientemente boa não busca a perfeição, mas sim a construção de experiências em contato com outros seres humanos, num ambiente em

¹ Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo (USP) - Brasil; Grupo de Pesquisa do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância - LEPSI (IP/FEUSP); Bolsista da CAPES. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0265-357X>. E-mail: contato.tnascimento@gmail.com.br.

que o aprendizado seja significativo e possibilite ao estudante desenvolver uma relação criativa e saudável com o mundo.

Palavras-chave: Psicanálise e educação. Educação suficientemente boa. Freud e educação. Winnicott e educação.

ABSTRACT:

This article aims to investigate the concept of a “good enough education” based on the contributions of psychoanalysis, particularly the ideas of Sigmund Freud and Donald Winnicott. The guiding question of this study is: what would a good enough education be? The research begins by problematizing education as viewed by Freud, in articulation with Winnicott’s theoretical contributions to this interdisciplinary field. Through this analysis, we affirm that education should not be limited to the utilitarian transmission of content, but rather should create a facilitating environment in which individuals can develop their spontaneity and their sense of belonging in the world. Drawing on Freud’s view of education as an impossible profession and Winnicott’s concept of the “good enough mother” (WINNICOTT, 1983b [1965]), the study suggests that the role of the educator is not merely to transmit knowledge, but also to provide a space where students can build their own relationship with knowledge and with the world. Methodologically, the research is grounded in a theoretical review of psychoanalytic literature, with emphasis on the works of Freud and Winnicott, and their dialogue with contemporary educational theorists, especially Hannah Arendt and Bernard Charlot, whose contributions span the 20th and 21st centuries. The aim is to establish a critical dialogue between psychoanalysis and education, identifying points of convergence and tension between these fields. To guide this articulation, the epistemological approach of Thomas Kuhn is adopted, whose notion of paradigm offers insights into understanding the conceptual shifts and transformations that permeate this theoretical encounter. The study concludes that a good enough education does not seek perfection, but rather the construction of meaningful experiences in contact with other human beings, within an environment where learning is significant and allows the student to develop a creative and healthy relationship with the world.

Keywords: Psychoanalysis and education. Good enough education. Freud and education. Winnicott and education.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo investigar el concepto de “educación suficientemente buena” a partir de los aportes del psicoanálisis, en especial de las ideas de Sigmund Freud y Donald Winnicott. La pregunta orientadora de este estudio

es: ¿qué sería una educación suficientemente buena? El estudio parte de la problematización de la educación tal como es concebida por Freud, en articulación con los aportes teóricos de Winnicott a este campo interdisciplinario. A través de este análisis, afirmamos que la educación no debe restringirse a la transmisión utilitaria de contenidos, sino que debe crear un ambiente facilitador donde los sujetos puedan desarrollar su espontaneidad y su sentido de pertenencia al mundo. A partir de las ideas de Freud sobre la educación como una profesión imposible y del concepto de “madre suficientemente buena” de Winnicott (WINNICOTT, 1983b [1965]), el estudio sugiere que la función del educador no es solo transmitir conocimientos, sino también ofrecer un espacio donde el alumno pueda construir su propia relación con el saber y con el mundo. Metodológicamente, la investigación se fundamenta en una revisión teórica de la literatura psicoanalítica, con énfasis en las obras de Freud y Winnicott, y en su diálogo con teóricos contemporáneos de la educación, especialmente Hannah Arendt y Bernard Charlot, cuyas contribuciones atraviesan los siglos XX y XXI. El objetivo es establecer un diálogo crítico entre el psicoanálisis y la educación, identificando puntos de convergencia y tensión entre estos campos. Para guiar esta articulación, se adopta el enfoque epistemológico de Thomas Kuhn, cuya noción de paradigma ofrece herramientas para comprender las transformaciones y desplazamientos conceptuales que atraviesan este encuentro teórico. Se concluye que una educación suficientemente buena no busca la perfección, sino la construcción de experiencias significativas en contacto con otros seres humanos, en un ambiente donde el aprendizaje tenga sentido y permita al estudiante desarrollar una relación creativa y saludable con el mundo.

Palabras clave: Psicoanálisis y educación. Educación suficientemente buena. Freud y educación. Winnicott y educación.

INTRODUÇÃO

De acordo com Bernard Charlot (2020), a educação é um dos pilares fundamentais da construção da sociedade, pois é por meio dela que as novas gerações entram em contato com o conhecimento acumulado e são inseridas no mundo compartilhado. Charlot aponta que a educação contemporânea enfrenta desafios diante da lógica neoliberal, que tende a transformar o processo educativo em uma mercadoria, valorizando o desempenho e a concorrência em detrimento da subjetividade. Nesse contexto, este trabalho busca investigar o conceito de uma

“educação suficientemente boa”, utilizando as contribuições da psicanálise, especialmente de Sigmund Freud e Donald Winnicott, para pensar alternativas que conciliem a transmissão do conhecimento com a preservação da subjetividade e da criatividade dos educandos.

A questão norteadora deste estudo é: o que seria uma educação suficientemente boa? Para responder a essa pergunta, parte-se da hipótese de que a educação, quando estruturada a partir de uma relação dialógica e de um ambiente facilitador, pode promover o desenvolvimento do sujeito sem anular sua espontaneidade e singularidade. O objetivo, portanto, é analisar como as concepções psicanalíticas de Freud e Winnicott podem contribuir para pensarmos uma educação que respeite o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos, sem sucumbir completamente à lógica de mercado.

A relevância deste estudo reside na necessidade de repensar a educação em um contexto em que a pressão por resultados quantitativos frequentemente obscurece a dimensão subjetiva do aprendizado (Dufour, 2005; Charlot, 2020). O conceito de “educação suficientemente boa” pode fornecer oportunidades valiosas para a construção de uma educação que possa harmonizar conhecimento acadêmico, criatividade e formação psíquica e emocional de quem está em formação, como parte do processo de desenvolvimento rumo à independência de cada um.

Metodologicamente, este trabalho baseia-se em uma revisão bibliográfica, utilizando fontes teóricas da psicanálise e da filosofia da educação para construir uma reflexão crítica sobre a temática abordada. Foram analisados livros, artigos científicos, dissertações e teses que tratam da interface entre psicanálise e educação, com ênfase nas contribuições de Freud e Winnicott. Os critérios de seleção envolveram: (1) a relevância temática para o objeto do estudo, especialmente os conceitos de “educação”, “inconsciente”, “ambiente facilitador” e “desenvolvimento”; (2) a pertinência cronológica, com foco em obras publicadas entre os séculos XX e XXI; e (3) a relevância acadêmica, priorizando fontes reconhecidas nas áreas da psicanálise e da

educação. O planejamento da revisão teve como objetivo construir um corpus teórico que possibilitasse um diálogo coerente entre esses dois campos do saber, sem a pretensão de esgotar a produção existente, mas sim de delimitar um recorte suficientemente representativo e rigoroso para a análise proposta.

FREUD, PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO IMPOSSÍVEL

Percorremos a trajetória de pesquisa fazendo uma interlocução da psicanálise com diferentes ciências, dentre elas, a multidisciplinariedade de campos que compõem a educação. A começar pela psicanálise e como o seu criador pensava a educação.

A psicanálise emergiu como uma resposta crítica à medicina hegemônica do final do século XIX, ao introduzir a escuta do paciente como parte fundamental do tratamento (FREUD, 1932/1996c). Com sua criação, Freud revelou à sociedade a existência de forças inconscientes que influenciam os pensamentos, escolhas e trajetórias de vida, elementos que os próprios pacientes traziam ao divã.

Embora Freud não tenha sido pedagogo, suas contribuições por meio do método psicanalítico foram fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano. Em 1925, no prefácio de uma obra de Aichhorn sobre educação, Freud menciona, pela primeira vez, a educação como um dos três ofícios impossíveis, ao lado da psicanálise e do governo:

Minha cota pessoal nessa aplicação da psicanálise foi muito leve. Em um primeiro estágio, aceitei o bon mot que estabelece existirem três profissões impossíveis - educar, curar e governar -, e eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas. Isto, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação. (Freud, 1925/1996a, p. 162)

No entanto, nesse prefácio, Freud não se aprofundou na relação entre a impossibilidade e as três profissões mencionadas. Apenas anos depois, em “Análise Terminável e Interminável” (1937/1996b), ao discutir os limites da análise, ele trouxe

uma explicação mais clara sobre essa impossibilidade. Freud declarou: “Quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões ‘impossíveis’ em relação às quais podemos estar certos de alcançar resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo” (Freud, 1937/1996b, p. 161).

É essencial destacar que, embora compartilhem essa característica do impossível, essas três áreas não devem ser confundidas nem substituídas entre si, pois cada uma possui objetivos e fundamentos teóricos próprios. O que se pode fazer é analisar a atuação de cada uma e compreender os pontos que as conectam dentro dessa perspectiva freudiana do impossível.

Segundo Cifali, no texto de 1937, Freud relaciona os três ofícios — análise, educação e governo — à ideia de que, em cada um deles estão imbricados com a ideia de que seus resultados serão sempre “insatisfatórios” (2009, p. 153). A noção de impossibilidade está ligada ao caráter sempre inacabado dessas práticas, à antecipação de frustrações e à incerteza inerente aos seus objetivos, que nunca podem ser plenamente alcançados. “Certamente, o ‘fim’ pode ser pensado teoricamente, mas, na prática, ele parece irrealizável” (Cifali, 2009, p. 153), sendo a frustração uma certeza constante.

Ao pensarmos sobre a análise, a educação e o governo, é possível percebê-los como ofícios marcados por uma expectativa recorrente: a de transformar o outro conforme os ideais do analista, do educador ou do governante. Essa expectativa, no entanto, frequentemente se choca com a realidade, gerando frustração e um sentimento de impotência. É nesse ponto que podemos compreender por que essas atividades foram classificadas como ofícios impossíveis, não apenas por seus altos ideais, mas pela inevitável resistência do outro, que escapa à condução pretendida: “Essas três profissões estão, de fato, ligadas por um poder comum que está no cerne de sua ação, por sua capacidade de abusar desse poder e, ao mesmo tempo, pela impotência quando o outro frustra sua intenção” (Cifali, 2009, p. 155).

Embora curar, governar e educar estejam inseridos nesse contexto de insatisfação inevitável, isso não significa que aqueles que escolhem essas profissões devam se desmotivar ou acreditar que seu trabalho é inútil. A diferença entre o impossível e a impotência abre espaço para a possibilidade de realizar algo da ordem da potência e do suficientemente bom, como será abordado posteriormente.

Lajonquière (1996) aponta que a psicanálise, a educação e o governo são campos que se estruturam a partir de desdobramentos contínuos, nos quais os objetivos são moldados e redefinidos ao longo do processo, conforme a interação entre os envolvidos. Isso significa que os sujeitos influenciam diretamente a trajetória dessas práticas e que a finalidade permanece sempre no domínio do impossível.

Na Conferência XXXIV, realizada em 1932, Freud define o propósito da educação da seguinte maneira: “Vamos deixar claro para nós mesmos qual é a principal tarefa da educação. A criança deve aprender a controlar seus instintos... Portanto, a educação deve inibir, proibir e suprimir” (p. 101). No entanto, ele também alerta para as consequências desse processo: “Na análise, no entanto, descobrimos que essa supressão dos instintos envolve o risco de doenças neuróticas” (p. 101).

Dessa forma, de acordo com Freud (1930/ 1996c), a educação cumpre o papel de impor limites às pulsões infantis, promovendo sua inserção social. No campo da lei e da proibição, essas restrições geram uma falta, a partir da qual os desejos do sujeito emergem, submetendo-o ao processo de castração simbólica. Como resultado, o sujeito neurótico buscará a análise na tentativa de compreender e lidar com as consequências da educação repressora que recebeu.

Assim, Freud afirma que “a educação precisa escolher seu caminho entre Cila, da não interferência, e Caríbdis, da frustração” (Freud, 1932/1996d, p. 101), fazendo uma analogia com dois monstros marinhos da Odisseia. Isso implica que, ao se afastar de um, se aproxima do outro. A criança deve aprender a se controlar, no entanto, o sucesso do ato educativo e a entrada do sujeito na civilização trariam como consequência a geração de neuroses. Diante desse contexto, o objetivo da educação

seria encontrar um caminho melhor entre esses extremos, sempre sujeito a alguma falta: “é preciso descobrir um ponto ótimo que permita à educação alcançar o máximo com o mínimo de danos” (Freud, 1932/1996c, p. 101).

Acreditamos que esse “ponto ótimo” mencionado por Freud não existe como uma solução universal. É aí que reside mais uma razão para a impossibilidade. Não é possível prescrever receitas que os educadores possam aplicar em seus ofícios e que representem um ideal de educação.

A partir desse cenário e do contexto de intercâmbios entre psicanálise e educação, voltamos à pergunta norteadora deste trabalho: permanecendo na ordem do impossível, é possível pensar em uma educação suficientemente boa? Discorreremos a partir de agora sobre essa questão.

COMO PENSAR PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO SOB DIFERENTES ÓTICAS? UM PARÊNTESE

Educação e psicanálise são campos distintos, cada um com seus próprios desafios e soluções dentro de suas respectivas tradições. Mesmo dentro da psicanálise, há múltiplas perspectivas para interpretar os fenômenos de estudo. A intenção aqui não é uniformizar teorias de diferentes áreas para sintetizá-las, mas sim explorar como as respostas desenvolvidas em um campo podem oferecer contribuições heurísticas para outro. Essa abordagem, fundamentada em Thomas Kuhn e desenvolvida por Fulgencio (2020), permite reflexões sobre a influência da psicanálise no campo da educação.

Com o propósito de promover o diálogo entre distintas áreas do conhecimento e tendo como base a epistemologia das ciências de Kuhn, reconhece-se que a unificação de sistemas teóricos distintos não é viável. No entanto, é essencial adotar uma ética terminológica na qual cada conceito, dentro de um determinado sistema, mantenha um significado constante, garantindo assim uma comunicação eficaz (Fulgencio, 2020).

Dessa maneira, ao considerar a interseção entre educação e psicanálise, com base nas contribuições de Freud e Winnicott, a proposta aqui apresentada busca incorporar os paradigmas desses campos como estímulos que, ao serem reinterpretados sob os critérios de outra teoria, podem enriquecer e ampliar a compreensão teórica. Esse processo pode ser observado no uso de metáforas e analogias entre diferentes sistemas, favorecendo novas abordagens explicativas e aprofundando o entendimento dos fenômenos.

Dentro da perspectiva kuhniana, cada paradigma define e reconhece a realidade conforme seus próprios referenciais teóricos, estabelecendo problemas e soluções a partir de uma estrutura específica. Seguindo Fulgencio (2020), não se defende a possibilidade de uma síntese entre os diferentes modos de compreender a educação e a psicanálise, tampouco uma visão eclética que busque mesclar abordagens distintas. Assim como não é viável fundir paradigmas diversos, também não se pode reduzir diferenças epistemológicas a um denominador comum. Embora não discutamos aqui se há uma mudança paradigmática entre Freud e Winnicott, seguimos a proposta de Fulgencio (2020) para estruturar esse debate.

A solução para esse impasse, conforme Fulgencio (2020), não está na escolha de uma abordagem em detrimento de outra, mas na construção de um espaço de diálogo que respeite as diferenças epistemológicas entre as teorias, seja no campo da psicanálise – com suas diversas interpretações –, seja no âmbito da educação. Dessa forma, busca-se um meio de estabelecer interações produtivas entre essas perspectivas, permitindo que contribuam mutuamente sem que precisem se fundir ou perder suas especificidades. Voltolini (2018,p.27), ratifica quanto a interação educação e psicanálise:

O que da psicanálise podemos esperar de contribuição ao campo pedagógico é algo semelhante ao que no campo filosófico se convencionou chamar de influência heurística, capacidade de jogar luz — eureka — no outro campo, de mobilizar, portanto, questões pungentes, ajudando a evitar o sono dogmático.

Por fim, é fundamental considerar que os conceitos teóricos, cuja significação pode ser própria a um campo específico, não devem ser avaliados segundo os moldes de outro, mas descritos com base no fenômeno observado dentro de seu contexto original. O objetivo, portanto, não é reformular ideias de um campo à luz de outro, mas sim promover uma compreensão mais ampla por meio da interlocução de teorias.

DESENVOLVIMENTO E AMBIENTE: CONTRIBUIÇÕES DE WINNICOTT

Com base na psicanálise, Winnicott trouxe sua própria contribuição ao apresentar novas interpretações das ideias de Freud sobre o ser humano e como ele se relaciona com o ambiente. Ele orienta sua abordagem em uma teoria do desenvolvimento em que destaca o caminho do indivíduo a partir da dependência inicial até a capacidade de assumir responsabilidade por sua própria vida. Em vez de contrariar ou invalidar Freud, Winnicott expande a compreensão do processo de desenvolvimento do ser em relação ao meio (1965/1983b).

Enquanto Freud enfatiza o desenvolvimento a partir das pulsões e da sexualidade, Winnicott ressalta a relevância da dependência nos primeiros estágios da vida e o avanço gradual rumo à independência. Para ele, a visão freudiana, centrada na sexualidade, representa apenas um aspecto específico dentro de um contexto mais amplo de desenvolvimento (Phillips, 2006). Além disso, Winnicott valoriza a capacidade de estabelecer relações saudáveis e a espontaneidade do indivíduo, elementos fundamentais para que ele se torne uma pessoa integral e adaptada ao meio em que vive, sem que isso lhe tome totalmente o sentimento de se sentir verdadeiro.

Pode-se perceber que Freud elaborou sua teoria a partir de sua prática clínica, chegando à conclusão de que os seres humanos são motivados por impulsos de origem sexual, o que o levou a propor uma explicação sobre o desenvolvimento psicosssexual, por meio de conceitos metapsicológicos para entender os fenômenos que observava.

Por outro lado, Winnicott adotou uma perspectiva distinta, fundamentada em suas próprias observações, para explicar o desenvolvimento como um processo de dependência em relação ao ambiente.

Se escolhi examinar crescimento em termos de dependência, mudando gradualmente no sentido da independência, se concordará, espero, que isso não invalida de modo algum a conceituação que possa ser feita sobre o crescimento em termos de zonas eróticas ou de relações objetais. (Winnicott, 1965/1983b, p. 79)

É importante destacar, para a compreensão da teoria de Winnicott, sua definição de saúde, que serve como base para entender como seu conceito de desenvolvimento pode contribuir para a educação. Para ele, saúde está intimamente relacionada ao desenvolvimento, sendo definida como:

[...] capacidade de o adulto se identificar com a sociedade sem sacrifício demasiado da espontaneidade pessoal, dizendo de outro modo, sendo capaz de satisfazer suas necessidades pessoais sem ser antissocial, e, na verdade, sem falhar em assumir alguma responsabilidade pela manutenção ou pela modificação da sociedade em que se encontra. (Winnicott, 1965/1983b, p. 80)

Portanto, o ser humano saudável é aquele que é introduzido na sociedade e consegue interagir com ela, sentindo-se responsável por modificá-la ou preservá-la, conforme sua espontaneidade. Para Winnicott, “saúde significa ‘continuidade de ser’. *Ser*, aqui, tem um sentido muito específico, significa ser por si mesmo e não como uma reação” (Fulgencio, 2018, p. 82).

A saúde está, então, associada à condição de independência relativa ao ambiente, em que sua teoria do desenvolvimento seria orientada pela trajetória do indivíduo em direção a “uma verdadeira independência, com a criança se tornando capaz de viver uma existência pessoal que é satisfatória, ainda que envolvida com as coisas da sociedade” (Winnicott, 1963/1983a, p. 87).

A concepção de desenvolvimento saudável para Winnicott envolve vivenciar a vida como algo significativo: “ao buscar uma confirmação de que a vida vale a pena, [a

pessoa] irá partir à procura de experiências, ou se retrairá fugindo do mundo” (Winnicott, 1990, p. 149).

Dessa forma, podemos começar a refletir que o ambiente escolar “pode ser facilitador no sentido da integração das experiências pelas quais o aluno passa no contexto da escola, ou apresentar-se como invasivo, quando está desajustado ao aluno, dificultando o seu processo de crescimento” (Ribeiro, 2019, p. 3).

Aqui, é possível perceber que a função da educação, portanto, não seria apenas estabelecer limites para as pulsões, possibilitando a socialização, mas também, pela ótica de Winnicott, desempenhar o papel de proporcionar ao educando tanto a experiência de existir no mundo quanto a possibilidade de encontrar significado pessoal dentro dele. Mais sobre isso a seguir.

BRINCAR, CRIAR E A EXPERIÊNCIA DE/DO SER

Para Winnicott, o bebê, ainda muito pequeno, tem a experiência de criar aquilo de que necessita. Por exemplo, ao chorar, do ponto de vista de um observador, a mãe oferece o seio para mamar. No entanto, sob a perspectiva do bebê, ele encontra exatamente o que buscava, como se fosse uma criação sua (Winnicott, 1990).

O grande paradoxo aqui é: como alguém pode criar algo que já existe? Se algo já estava lá, como poderia ter sido criado? É nesse espaço transicional, entre a criação subjetiva e o mundo objetivo preexistente, que se situam o brincar e a criatividade. Winnicott afirma que “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (1975a, p. 80). Esse sentimento de criar a realidade é o que, no futuro, permite ao adulto saudável encontrar sentido pessoal no mundo à sua volta, possibilitando que ele construa algo próprio dentro desse mundo. Assim, seja um artista que literalmente cria um universo para viver, seja qualquer

adulto que busca se expressar e transformar sua realidade, a necessidade de criação permanece para o que Winnicott define como uma vida saudável (1975a).

Através dessa atividade do brincar, a criança tem a chance de criar e atribuir significado pessoal às suas vivências, explorando diversas possibilidades de existir. No entanto, essa interação com o mundo não pode ser dissociada da responsabilidade de manter ou transformar a sociedade em que a criança está inserida, como ressalta Winnicott (1963/1983a). Essa visão se conecta à perspectiva de Hannah Arendt sobre a educação, que envolve a responsabilidade das gerações mais velhas em ensinar as mais jovens, garantindo a continuidade desse processo ao longo do tempo (Arendt, 2016).

Esse caminho de desenvolvimento, que conduz à independência relativa e à autenticidade por meio do brincar, é de grande importância na abordagem clínica de Winnicott. A partir disso, podemos refletir sobre sua contribuição, especialmente em um contexto para refletir sobre o que se espera da educação e da vida, buscando uma perspectiva que favoreça a saúde e o bem-estar. Para o autor, saúde é algo relacionado a experiência de viver, em um sentido amplo, como ele bem explica:

A vida de um indivíduo não se caracteriza mais por medos, sentimentos conflitantes, dúvidas, frustrações do que por seus aspectos positivos. O essencial é que o homem ou a mulher se sintam vivendo sua própria vida, responsabilizando-se por suas ações ou inações, sentindo-se capazes de atribuírem a si o mérito de um sucesso ou a responsabilidade de um fracasso. Pode-se dizer, em suma, que o indivíduo saiu da dependência para entrar na independência ou autonomia (Winnicott, 1975a, p. 10).

Winnicott defende que o bebê começa a existir como sujeito e a se desenvolver a partir do reconhecimento de si mesmo por meio do olhar da mãe. Através desse processo histórico, que transita da percepção do mundo externo para a apercepção, ao olhar para si, o sujeito pode começar a existir:

Quando olho, sou visto; logo, existo. Posso agora me permitir olhar e ver.

Olho agora criativamente e sofro a minha apercepção e também percebo.

Na verdade, protejo-me de não ver o que ali não está para ser visto (a menos

que esteja cansado). (Winnicott, 1967/1975b, p. 155)

Winnicott elabora o conceito de “mãe suficientemente boa” para descrever a figura cuidadora que, nos estágios iniciais da vida, adapta-se quase inteiramente às necessidades do bebê, criando o que ele chama de “ambiente de holding”, um espaço de segurança e proteção psíquica. Essa adaptação inicial garante que o bebê se sinta acolhido e existente no mundo. No entanto, à medida que o bebê se desenvolve, a figura cuidadora passa a frustrá-lo gradualmente, de forma que ele possa começar a perceber a existência de um mundo externo separado de si. Esse processo, chamado de “desadaptação gradual”, é essencial para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de lidar com frustrações. A presença cuidadora, seja ela da mãe ou de outra figura afetiva de referência, precisa ser confiável e responsiva, sustentando a experiência emocional do bebê sem anulá-lo. A ideia central não é oferecer uma presença perfeita, mas sim suficientemente estável, atenta e humana, o que implica disponibilidade emocional mais do que técnica.

A partir de Winnicott, o bebê necessita da apresentação contínua do mundo a ele, algo que não “pode ser manejado mecanicamente. Só pode ser feito pelo manejo contínuo por um ser humano que se revele continuamente ele mesmo, não há questão de perfeição aqui. Perfeição pertence as máquinas” (1983b [1965], p. 83, *itálico nosso*).

Assim, Winnicott transmite a ideia de que a figura materna precisa ser “suficientemente boa”, ou seja, ela deve oferecer um cuidado consistente que atenda às necessidades do bebê de forma contínua. Essas necessidades englobam tanto os aspectos fisiológicos quanto os psicológicos nessa fase inicial. A consistência necessária não se refere a um ambiente rigidamente previsível, mas sim a um ambiente que reflita a empatia materna de alguém presente ali (Winnicott, 1965/1983b).

A ideia de suficiência sugere que a perfeição não é exigida da mãe, sendo as faltas uma parte natural e esperada do processo de desenvolvimento. Ele diferencia o cuidado suficiente de outro que não é suficientemente bom, quando este último se baseia apenas na técnica, no conhecimento teórico ou no aprendizado em sala de aula, assemelhando-se mais ao funcionamento das máquinas. É justamente a falibilidade inerente ao ser humano que possibilita à criança desenvolver-se, à medida que enfrenta as ausências progressivas da mãe, favorecendo tanto a construção de seu “Eu” quanto a separação do estado de fusão mãe-bebê.

Após essas exposições teóricas, podemos realizar uma interlocução para voltarmos à questão: o que seria uma educação suficientemente boa?

EDUCAÇÃO SUFICIENTEMENTE BOA?

A escola pode ser compreendida como um espaço de transição entre a família e a sociedade. É nesse ambiente e nesse período que a criança vivencia suas primeiras experiências significativas fora do núcleo familiar, entrando em contato com um mundo mais amplo e com pessoas diferentes de seu ambiente inicial. Além de adquirir conhecimentos acadêmicos, a escola possibilita que a criança se descubra e desenvolva sua relação com o mundo ao seu redor (Winnicott, 1999).

A escola permite à criança perceber diferenças entre sua origem e a sociedade na qual está inserida e, a partir daí, construir sua própria personalidade, expandindo seu mundo particular. Ela perceberá, por exemplo, o fato de que na casa de Pedrinho, os pais permitem o uso do celular até tarde, enquanto em sua casa isso não é permitido ou que no dia do brinquedo, Joãozinho sempre traz carrinhos, mas Miguel prefere dinossauros”. Assim, ela descobre a diversidade presente no mundo além da sua própria família.

No processo de desenvolvimento, a criança aprende a lidar com experiências internas e externas, construindo aos poucos sua identidade e sua relação com o

mundo. Para Winnicott, esse amadurecimento saudável depende da presença de um ambiente suficientemente bom — conceito derivado da ideia de “mãe suficientemente boa”, aquela que, ao oferecer cuidados adaptados às necessidades do bebê, possibilita a emergência do verdadeiro self. Transpondo essa concepção para o campo educacional, o educador e a instituição assumem uma função semelhante à dessa mãe suficientemente boa: não a de controlar ou moldar o sujeito, mas a de oferecer um espaço confiável, estável e, ao mesmo tempo, aberto à experimentação.

A educação, nesse sentido, não deve restringir-se à imposição da obediência, mas deve fomentar a capacidade de pensar, de atribuir sentido às regras e, sobretudo, de compreender que, em certas circunstâncias, transgredir também pode ser uma forma de saúde psíquica — sinal de que o sujeito se apropriou da norma a ponto de questioná-la criativamente. A escola, assim, torna-se um lugar de amadurecimento, onde o crescimento emocional e ético é tão central quanto o intelectual.

Assim como o vínculo entre mãe e bebê se baseia na reciprocidade, atenção e cuidado, a relação entre professor e aluno também deve se sustentar em um laço afetivo que torne a escola um espaço de apoio, interação e troca de experiências (Oliveira; Fulgencio, 2010). Isso possibilita que crianças e adolescentes expressem sua criatividade, seus pensamentos e sentimentos de maneira genuína e plena (Oliveira; Fulgencio, 2010). Dessa forma, os educadores desempenham um papel fundamental ao proporcionar um ambiente que favoreça uma educação suficientemente boa — não perfeita, mas humana —, permitindo que o tempo dedicado à experiência do brincar seja respeitado e valorizado em sua espontaneidade (Ribeiro, 2019).

A escola, como ambiente de suporte, deve acolher a criança e, por extensão, o adolescente — em seu processo de formação. Isso significa reconhecer sua condição de dependência e imaturidade, proporcionando um espaço seguro para a expressão de sua singularidade por meio do brincar. Quando acolhida adequadamente, a criança pode vivenciar uma comunicação verdadeira com seu ambiente. Esse acolhimento deve se manifestar tanto no cuidado quanto nos desafios que surgem no aprendizado,

sempre de forma afetiva, para que a criança possa desenvolver sua criatividade de maneira saudável (Oliveira; Fulgencio, 2010).

Ao transportar essa noção para o campo da educação, é necessário esclarecer os limites dessa analogia. Ao falarmos de uma “escola suficientemente boa”, precisamos considerar qual a etapa educacional está em foco. Seria o contexto do berçário, da educação infantil, dos anos iniciais ou finais do ensino fundamental, ou ainda do ensino médio? Cada uma dessas etapas apresenta demandas diferentes e exigiria uma abordagem específica do que significaria ser “suficientemente boa”. Além disso, esse conceito não pretende substituir abordagens educacionais já consolidadas, como a pedagogia construtivista, humanista ou Waldorf. Trata-se, aqui, de uma proposta inspirada em Winnicott, que possa somar-se a essas tradições pedagógicas, oferecendo uma lente para compreender o cuidado, a escuta e a construção de vínculos no espaço escolar.

Em um mundo cada vez mais acelerado e carente de referências simbólicas (Dufour, 2005), o educador assume um papel essencial ao transmitir a importância de desacelerar, de cultivar a calma e de valorizar o tempo da experiência. Cabe a ele mostrar que um dia tem e sempre teve as mesmas 24 horas e que não é necessário sobrecarregar a rotina com inúmeras atividades. O educador pode ajudar a criança a compreender que o brincar não é uma perda de tempo, mas sim uma parte essencial do seu desenvolvimento. Relembremos dessa interpretação a expressão grega *skholé*, cuja melhor tradução é “tempo livre”, referindo-se ao período dedicado ao estudo e à prática. A escola grega se configurava como um espaço de acesso ao conhecimento e à experiência, oferecido como um “bem comum” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017).

A educação suficientemente boa deve então proporcionar um ambiente favorável ao aprendizado e ao conhecimento do mundo, sem que cobranças exageradas pela lógica do desempenho e da concorrência (Charlot, 2020) prejudiquem essa experiência. Nesse sentido, tanto a família quanto a escola têm um papel essencial, introduzindo o mundo em pequenas doses (Winnicott, 1964/1979) e

permitindo que o educando o explore de maneira própria, em um ritmo que lhe seja adequado.

A ideia do ensino extremamente rígido e guiado por manuais e pautado na técnica pouco contribuem para o verdadeiro encontro entre educador e aluno, pois podem afastar a possibilidade de uma experiência humana e enriquecedora. O essencial na educação está na construção de um ambiente que favoreça a relação entre aqueles que compartilham o espaço de trocas, permitindo que o conhecimento se desenvolva de forma significativa e humana.

É fundamental, pois, que aqueles que cuidam da criança na escola tenham com ela uma relação pessoal, reconhecendo-a no que ela é e nas suas necessidades específicas. Se o cuidado com a criança for feito na base da técnica, na aplicação do que se aprendeu nos livros e manuais, ainda que a orientação técnica possa ser correta, tal atitude tende a artificializar as relações. (Fulgencio, 2018, p. 104)

De maneira semelhante, uma educação suficientemente boa ocorre quando o educador é capaz de reconhecer as necessidades do aluno e agir de forma sensível a elas. Isso significa evitar tanto a rigidez excessiva quanto a permissividade absoluta na dinâmica educacional. A verdadeira flexibilidade, assim como a compreensão do momento certo para estabelecer ou seguir regras, só pode ser alcançada por aqueles que vivenciam de forma subjetiva e singular esse encontro pedagógico.

Nesse sentido, as instituições educacionais devem lembrar que sua função vai além da mera transmissão de conhecimento. A educação não deve ser tratada como um serviço que forma indivíduos como produtos de um sistema, onde o aprendizado e a formação são reduzidos a mercadorias (Dufour, 2005). Mais do que ensinar conteúdos técnicos, as instituições precisam atuar como facilitadoras do processo de formação de seres humanos, tanto para alunos quanto para professores, promovendo um ambiente de acolhimento e aprendizado significativo. Isso vai desde a criança pequena até a formação profissional.

Em contraste com uma educação padronizada e moralizante, muitas vezes marcada por imposições e frustrações, associadas por Freud às interpretações do

impossível (Cifali, 2009, p. 153), a educação suficientemente boa busca apresentar o mundo preexistente tal como ele é (Arendt, 2016). Seu propósito é proporcionar suporte para que aquele em formação se identifique com esse mundo, permitindo-lhe explorá-lo de maneira autêntica, com sua própria singularidade e espontaneidade.

Diante desse desafio que parece intransponível – semelhante à travessia entre Cila e Caríbdis –, como o educador pode agir? Seguindo as reflexões de Winnicott, mencionadas por Fulgencio, uma possível resposta reside na postura adotada diante da criança: um olhar atento, que expressa envolvimento subjetivo e genuíno na relação educativa. Esse compromisso com a experiência do outro é o que possibilita um ambiente de aprendizagem verdadeiramente significativo e transformador.

Talvez, a expressão-chave para compreender a diferença entre necessidade e desejo seja “a mãe não decepciona a criança”, ela pode não dar aquilo que a criança pede ou quer, mas ela não engana a criança, não faz de conta que está lá; ao contrário, ela apresenta-se como um ser humano que pode se colocar no lugar da criança, entendê-la e comunicar-se com ela, ela entende quem a criança é, o que sente e o que quer, sem que isso signifique que ela vá atender a todos os desejos da criança. (Fulgencio, 2018, p. 86)

Winnicott nos ajuda a entender que o ambiente escolar tem um papel fundamental na trajetória da criança, representando uma fase essencial de seu desenvolvimento. Como destaca Fulgencio, “o florescimento da criança dependerá, assim como ela dependeu da mãe e do ambiente familiar, da sensibilidade dos agentes escolares em se comunicarem com a criança” (2018, p. 104). Nesse cenário, o educador e a escola assumem uma função central, estando disponíveis e adotando uma postura não só baseada na técnica, mas de cuidado e escuta em relação ao aluno em processo de crescimento.

Ao criar um ambiente facilitador, o educador e a escola oferecem ao aluno a chance de encontrar um significado pessoal no mundo que está explorando. Dessa maneira, o ambiente facilitador se torna um espaço adequado para que uma educação suficientemente boa possa acontecer, permitindo o desenvolvimento saudável do aluno.

Portanto, para que a educação seja considerada suficientemente boa, é imprescindível que a instituição educacional seja igualmente suficientemente boa e valorize a espontaneidade na interação entre professor e aluno. É prezar para uma educação, como processo de formação eminentemente humano, acima de tudo, possa ocorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, assim como o governo e a psicanálise, pode ser compreendida como uma prática marcada por uma complexidade inerente, na qual não há garantias de controle pleno sobre seus efeitos. Trata-se de empreendimentos que envolvem sujeitos em constante transformação, cujos desdobramentos são imprevisíveis e, muitas vezes, frustram as expectativas de quem os conduz. A busca por um equilíbrio ideal entre a expressão dos impulsos e os limites impostos pela convivência social revela-se inalcançável, o que contribui para a sensação persistente de insatisfação com os resultados dessas experiências.

Em um mundo com cada vez mais constantes e aceleradas transformações, os educadores desempenham um papel fundamental ao servirem como ambiente facilitador para aqueles que chegam ao mundo. Os educadores permitem que as crianças conheçam o mundo que as antecede e saibam que podem recriá-lo simbolicamente para viverem nele em seu próprio tempo e espaço de brincadeira.

Retomando a pergunta norteadora deste trabalho, a educação suficientemente boa é aquela em que o educador se envolve de maneira implicada na relação com o aluno, reconhecendo e considerando tanto a objetividade do mundo preexistente quanto a subjetividade especial daquela relação. Essa abordagem permite que o educando se sinta seguro e capaz de aprender e se desenvolver espontaneamente no mundo que lhe é apresentado. Ao entrar em contato com esse mundo, o aluno

encontra significado pessoal e identificação, sem que isso signifique a perda demasiada de sua espontaneidade pessoal.

A educação suficientemente boa é uma perspectiva que busca articular contribuições da psicanálise, especialmente de Winnicott, à prática pedagógica. Ela não é um modelo pedagógico, mas um convite à reflexão sobre o tipo de presença e ambiente que educadores e instituições podem oferecer aos estudantes. Ao integrar os limites e potências da relação educativa, reconhece-se que o ambiente escolar pode ser sustentador do desenvolvimento subjetivo, emocional e cognitivo. Para aprofundar essa reflexão, futuras pesquisas podem investigar como práticas específicas de escuta, acolhimento e adaptação progressiva a desafios se manifestam em diferentes etapas da escolarização, especialmente no ensino fundamental e médio, onde as tensões entre desempenho e cuidado são mais agudas.

Por fim, pode-se afirmar que, à luz das contribuições psicanalíticas de Freud e, especialmente, de Winnicott, é possível pensar uma prática educativa que vá além da técnica e do desempenho, promovendo um ambiente afetivo, ético e facilitador. Assim, o objetivo deste estudo foi alcançado ao propor uma reflexão que articula desenvolvimento emocional, criatividade e experiência educativa significativa. Trata-se de um convite a repensar a escola como espaço de formação subjetiva e relação com o mundo, sem a exigência de perfeição, mas com a suficiência necessária para sustentar o a formação de um ser humano que veja significado pessoal em seu viver com saúde.

Não há fórmulas prontas ou guias universais para garantir uma boa educação para todos. A psicanálise contribui nesse contexto, lembrando-nos da importância de considerar as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. É por meio da compreensão e do estabelecimento de experiências com outro humano que se pode alcançar uma educação que traga sentido para as partes que se relacionam. Essa educação suficientemente boa não busca a perfeição, mas sim a criação de uma conexão pessoal entre os diferentes mundos que se entrelaçam nesse processo

educativo e que possam fazer sentido para quem vive e se desenvolve de forma saudável.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. (Trabalho original publicado em 1954).

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea**. Tradução de Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

CIFALI, Mireille. Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**, v. 25, n. 1, p. 149-164, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000100008>. Acesso em: 24 fev. 2025.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Companhia de Freud, 2005.

FREUD, Sigmund. **Prefácio a Juventude desorientada**, de Aichhorn. In: FREUD, Sigmund. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p. 161-163. (Trabalho original publicado em 1925).

FREUD, Sigmund. **Análise terminável e interminável**. In: FREUD, Sigmund. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. v. 23. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p. 135-164. (Trabalho original publicado em 1937).

FREUD, Sigmund. **O Mal-estar na civilização**. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud Volume XXI: O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos (1925-1926). Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996c, p. 38-92. (Trabalho original publicado em 1930).

FREUD, Sigmund. **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise: conferência XXXIV**. In: FREUD, Sigmund. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Tradução de Jayme Salomão. v. 22. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. p. 92-106. (Trabalho original publicado em 1932).

FULGENCIO, Leopoldo. Notas sobre o interesse da psicologia dinâmica de Winnicott para a educação. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 2, n. 11, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3119>. Acesso em: 24 fev. 2025.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Criança, sua (in)disciplina e a psicanálise. In: **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus, 1996.

FULGENCIO, Leopoldo. **Por que Winnicott?** São Paulo: Zagodoni, 2016.

FULGENCIO, Leopoldo. Incommensurability between paradigms, revolutions and common ground in the development of psychoanalysis. **The International Journal of Psychoanalysis**, v. 101, n. 1, p. 13-41, 2020.

OLIVEIRA, Daniella Machado de.; FULGENCIO, Leopoldo. Contribuições para o estudo da adolescência sob a ótica de Winnicott para a Educação. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 1, p. 67-80, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000100006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 fev. 2025.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede; VIEIRA, Camila Nagem Marques. Criatividade docente: Winnicott e a construção de subjetividades. **Revista Subjetividades**, v. 16, n. 1, p. 64-77, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5020/23590777.16.1.64-77>. Acesso em: 24 fev. 2025.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PHILLIPS, A. **Winnicott**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

RIBEIRO, Maria José. A Psicologia Escolar e o trabalho do professor: a importância do cuidado. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, e191685, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019011685>. Acesso em: 24 fev. 2025.

VOLTOLINI, Rinaldo. A *demarche* psicanalítica na educação: consequências para o campo da formação docente. In: Voltolini, Ricardo (org.). **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni, 2018.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar, a atividade criativa e a busca do eu (self)**. In: O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975a. p. 10. (Trabalho original publicado em 1971).

WINNICOTT, Donald W. **O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil**. In: O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975b. p. 153-162. (Trabalho original publicado em 1967).

WINNICOTT, Donald W. **O mundo em pequenas doses**. In: A criança e seu mundo. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. p. 76-82. (Trabalho original publicado em 1964).

WINNICOTT, Donald W. **Moral e educação**. In: O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artmed, 1983a. p. 88-98. (Trabalho original publicado em 1963).

WINNICOTT, Donald W. **Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo**. In: O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artmed, 1983b. p. 79-87. (Trabalho original publicado em 1965).

WINNICOTT, Donald W. **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990. (Trabalho original publicado em 1988).

WINNICOTT, Donald W. **Vivendo de modo criativo**. In: Tudo começa em casa. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 23-39. (Trabalho original publicado em 1971).

Data da submissão: 10/04/2025

Data do aceite: 17/06/2025

**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O USO DO PHET EM
HIDRODINÂMICA: POTENCIALIZANDO O ENSINO DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO****PROPOSAL FOR A TEACHING SEQUENCE FOR THE USE OF PHET IN
HYDRODYNAMICS: ENHANCED PHYSICS TEACHING IN HIGH SCHOOL****PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL USO DE PHET EN
HIDRODINÁMICA: MEJORA DE LA ENSEÑANZA DE LA FÍSICA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

Renan Cesar Ribeiro ¹

RESUMO:

Este trabalho propõe uma sequência didática para o ensino de hidrodinâmica no primeiro ano do ensino médio, utilizando os simuladores PhET Colorado e alinhada ao currículo paulista. A abordagem busca integrar simulações interativas para explorar conceitos fundamentais, como fluxo, pressão e energia dos fluidos. Um dos motivadores da proposta é a alta evasão em Física, especialmente em tópicos mais complexos, como hidrodinâmica, que carecem de material didático específico no currículo paulista. A sequência didática planejada com o PhET visa facilitar a compreensão, incentivar a aprendizagem ativa e aumentar o engajamento dos alunos. Embora a proposta tenha sido elaborada inicialmente para escolas de período integral, sua aplicação pode ser adaptada ao ensino regular, desde que se considerem as limitações de tempo e se adotem estratégias complementares oferecendo níveis diferentes de desafios que favoreçam um aprendizado significativo.

Palavras-chave: Hidrodinâmica. Ciências. Sequência Didática. Simulações. PhET.

ABSTRACT:

This study proposes a didactic sequence for teaching hydrodynamics in the first year of high school, using PhET Colorado simulators and aligned with the São Paulo state curriculum. The approach integrates interactive simulations to explore fundamental concepts such as flow, pressure, and fluid energy. One of the main motivations for this proposal is the high dropout rate in Physics, particularly in complex topics like

¹ Mestre em Ensino de Física (FCT – UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8886-780X>

E-mail: renanrcrenan18@gmail.com

hydrodynamics, which lack specific teaching materials in the state curriculum. The didactic sequence planned with PhET aims to facilitate understanding, encourage active learning, and increase student engagement. Although designed for full-time schools, it can be adapted to regular education, considering time constraints and complementary strategies for meaningful learning.

Keywords: Hydrodynamics. Science. Didactic Sequence. Simulations. PhET.

Resumen

Este estudio propone una secuencia didáctica para la enseñanza de la hidrodinámica en el primer año de la educación secundaria, utilizando simuladores de PhET Colorado y alineada con el currículo del estado de São Paulo. El enfoque integra simulaciones interactivas para explorar conceptos fundamentales como el flujo, la presión y la energía de los fluidos. Uno de los principales motivos de esta propuesta es la alta tasa de deserción en Física, especialmente en temas complejos como la hidrodinámica, que carecen de material didáctico específico en el currículo estatal. La secuencia didáctica planificada con PhET busca facilitar la comprensión, fomentar el aprendizaje activo y aumentar el compromiso de los estudiantes. Aunque diseñada para escuelas de jornada completa, puede adaptarse a la educación regular, considerando las limitaciones de tiempo y estrategias complementarias para un aprendizaje significativo.

Palabras clave: Hidrodinámica, Enseñanza de Física, Simulaciones, Secuencia Didáctica, PhET.

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que sabemos que o estudo da hidrodinâmica desempenha um papel fundamental na evolução da ciência, principalmente nas áreas como as engenharias, em que seus princípios são aplicados no desenvolvimento de novas tecnologias. Desde a Antiguidade, seu estudo tem evoluído significativamente, contribuindo para a criação de aviões, automóveis, vaporizadores, capacetes, tubulações, medição da vazão de água residencial ou industrial e diversas outras aplicações. Diante disso, como uma disciplina tão relevante enfrenta altos índices de evasão escolar?

A evasão no estudo da hidrodinâmica pode ser atribuída a diversos fatores. Entre eles, destacam-se a abordagem excessivamente teórica, a escassez de

experimentação e simulações interativas, além da dificuldade dos alunos com conceitos matemáticos mais complexos. O ensino, muitas vezes, se restringe a fórmulas abstratas, sem conexão com aplicações do dia a dia, o que contribui para a desmotivação.

O currículo paulista apresenta pouca flexibilidade para inovações metodológicas, limitando-se, no caso da hidrodinâmica, a uma abordagem focada na hidrostática. Conceitos como pressão, densidade, empuxo e o Princípio de Pascal recebem mais atenção, enquanto a equação de Bernoulli e suas aplicações, como o Tubo de Venturi, são abordadas de maneira superficial.

No entanto, a introdução do Tubo de Venturi que é utilizado em diversas aplicações, como medidores de vazão e sistemas de ventilação pode ser usado como um exemplo prático pode enriquecer esse estudo, permitindo que os alunos visualizem a aplicação real da equação de Bernoulli. De acordo com Young e Freedman (2013), a equação de Bernoulli descreve o comportamento de um fluido em escoamento, demonstrando que, ao passar por uma região de menor área, a velocidade do fluido aumenta e, conseqüentemente, a pressão diminui.

Esse dispositivo demonstra como a velocidade de um fluido aumenta ao passar por uma região de menor área e, conseqüentemente, a pressão diminui, um conceito fundamental em diversas áreas da engenharia e da física aplicada. O uso de simulações interativas, como as oferecidas pelo PhET Colorado, pode facilitar a compreensão desse fenômeno, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo. Dessa forma, a inclusão do Tubo de Venturi no ensino da hidrodinâmica pode complementar o currículo paulista, aproximando os estudantes de aplicações práticas e contribuindo para uma melhor assimilação dos conceitos físicos envolvidos.

Para reverter esse cenário da evasão curricular, é essencial adotar estratégias pedagógicas participativas que promovam a aprendizagem duradoura, como o uso de simulações interativas, experimentação prática e projetos que demonstrem a aplicação dos conceitos em situações reais. Assim, para Doug Lemov (2012), em seu

livro Aula Nota 10: 49 Técnicas para Ser um Professor Campeão, evidencia que a implementação de técnicas pedagógicas específicas pode aumentar significativamente o engajamento e a eficácia do ensino. Ele enfatiza que estratégias como estabelecer altas expectativas acadêmicas, planejar objetivos mensuráveis e estruturar aulas de forma envolvente são cruciais para promover uma aprendizagem ativa e significativa.

Nesse sentido, a implementação de novas técnicas pedagógicas como as simulações interativas faz com que as aulas se tornem mais eficientes e atrativas e se destacam como ferramentas eficazes para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, permitindo que os alunos interajam diretamente com os conceitos e visualizem sua aplicação prática.

Além disso, esses simuladores não apenas auxiliam os estudantes, mas também contribuem para a formação continuada dos professores que é um dos princípios do programa ensino integral (PEI) que garante que os professores estejam sempre atualizados e capacitados para oferecer um ensino de qualidade, oferecendo recursos que facilitam a abordagem dos conteúdos em sala de aula. Com uma integração mais estruturada da hidrodinâmica no currículo, o ensino pode se tornar mais acessível e atrativo, reduzindo a evasão e despertando maior interesse dos alunos pela disciplina.

Apesar da relevância da hidrodinâmica, o currículo paulista ainda apresenta lacunas nesse tema, restringindo-se à hidrostática no Ensino Médio e, em alguns casos, a noções básicas de fluidos no Ensino Fundamental. Esse ensino teórico, sem uma abordagem prática, pode dificultar a compreensão e reduzir o interesse dos alunos pelo tema.

Para que os alunos consigam assimilar os princípios da hidrodinâmica de forma duradoura e aplicável, é fundamental que o aprendizado vá além da simples memorização de fórmulas e definições. Segundo David Ausubel (1963), a aprendizagem duradoura ocorre quando novas informações se conectam de maneira substancial a conhecimentos já adquiridos, permitindo sua aplicação em diferentes contextos:

A aprendizagem duradoura é aquela que ocorre quando novas informações são conectadas e relacionadas de maneira substancial a conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Esse tipo de aprendizagem é contrastante com a aprendizagem mecânica, que envolve a memorização de informações sem a compreensão real. A aprendizagem duradoura resulta em uma retenção mais duradoura do conhecimento e permite que o aprendiz aplique o que aprendeu em novas situações. (AUSUBEL, 1963, p. 18)

Em outras palavras, a aprendizagem duradoura ocorre quando novos conceitos se conectam de maneira substancial, que possui relevância ou significado, ao conhecimento prévio do estudante, garantindo uma maior retenção o que facilita a aplicação dos conteúdos em diferentes contextos. Dessa forma, a utilização de simuladores interativos, como os oferecidos pelo PhET Colorado, pode tornar o ensino da hidrodinâmica mais acessível e atrativo, favorecendo o engajamento dos alunos e auxiliando na superação das dificuldades associadas ao aprendizado desse conteúdo.

Para tornar o ensino da hidrodinâmica mais acessível e envolvente, este estudo propõe o desenvolvimento de uma sequência didática (SD) com o uso dos simuladores interativos do PhET Colorado. A estruturação do ensino por meio de uma SD possibilita uma abordagem mais dinâmica e planejada, incentivando a participação ativa dos estudantes e ampliando as possibilidades de aprendizado.

O uso de sequências didáticas favorece a construção do conhecimento ao organizar o conteúdo em etapas progressivas, facilitando a compreensão de conceitos complexos, como os princípios da hidrodinâmica. Elas incluem objetivos, seleção de materiais didáticos e aplicações de avaliações. Essas etapas são essenciais para estruturar o processo de ensino e garantir que os alunos possam construir conhecimento de forma progressiva e significativa ampliando suas possibilidades de aplicação não apenas em escolas de período integral, mas também no ensino regular.

Nesse contexto, de acordo com Zabala (1998):

A sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas, sistemáticas e planejadas, com um determinado grau de estruturação, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelo professor como pelos alunos. Esse conjunto de atividades é concebido para ajudar os alunos a atingir determinados objetivos de aprendizagem. As sequências didáticas permitem

que os estudantes adquiram gradualmente as competências previstas, proporcionando uma progressão na aprendizagem e favorecendo a construção significativa do conhecimento." (ZABALA, 1998, p. 15)

Para tornar o aprendizado mais envolvente e eficiente, é essencial que as aulas sejam organizadas de forma estruturada, especialmente quando abordam conteúdos mais complexos. As sequências didáticas, quando bem planejadas, proporcionam um caminho mais claro e acessível para a assimilação do conhecimento.

Ao seguir uma progressão lógica e bem definida, os estudantes conseguem compreender os conceitos de maneira mais profunda e conectada à realidade. A utilização de simuladores interativos, como os disponibilizados pelo PhET Colorado, contribui significativamente para esse processo, tornando as aulas mais dinâmicas e estimulantes. Com isso, os alunos conseguem aprender de forma gradual, associando teoria e prática de maneira natural, o que facilita a compreensão dos fenômenos hidrodinâmicos e amplia o interesse pelo tema.

Diante das pesquisas realizadas no currículo paulista, fica evidente a ausência ou exclusão dos conteúdos de hidrodinâmica, que se restringem, no ensino médio, apenas aos conceitos básicos de hidrostática, e, no ensino fundamental, a noções básicas de fluidos como densidade, viscosidade e pressão atmosférica. A proposta de criar uma sequência didática, com o apoio da simulação do PhET Colorado, intitulada "Pressão do Fluido e Fluxo", busca auxiliar os docentes a introduzir esse tema de maneira dinâmica e prática, potencializando, assim, o aprendizado dos alunos.

O ESTUDO DA HIDRODINÂMICA

Neste desenvolvimento, discutiremos os principais tópicos da hidrodinâmica que servirão como referência para os docentes que aplicarão esta sequência didática. Considerando que se trata de um estudo qualitativo voltado para o primeiro ano do ensino médio, abordaremos conceitos fundamentais de forma simplificada, adequados para serem trabalhados em sala de aula. Essa maneira facilita a compreensão dos

alunos e promover um aprendizado significativo, essencial para a assimilação dos conteúdos hidrodinâmicos.

A hidrodinâmica ou também conhecida como dinâmica dos fluidos é o campo da Física que estuda os fluidos (líquidos e gases) ideais em movimento e suas interações com outros fluidos e o meio considerando os conceitos como força, velocidade e aceleração, que são variáveis que atuam sob os líquidos em movimento. De acordo com Fox et al. (2010), a hidrodinâmica se concentra no estudo do comportamento dos fluidos em movimento, abordando as forças que atuam sobre esses fluidos e suas interações com superfícies sólidas.

Um fluido ideal, na hidrodinâmica, é aquele que não apresenta viscosidade (não oferece resistência ao escoamento) e é incompressível (densidade constante), permitindo uma análise mais simplificada dos escoamentos, escoamento laminar, em que a intensidade, sentido e direção da sua velocidade em um ponto fixo não se alteram durante o tempo. De acordo com Fox et al. (2010):

Um fluido ideal é aquele que é completamente incompressível e não possui viscosidade. Essa suposição simplifica significativamente a análise dos escoamentos, pois elimina as forças dissipativas associadas ao atrito interno do fluido.” (FOX et al., 2010, p. 35).

Entre os conceitos fundamentais da hidrodinâmica, temos a pressão. De acordo com White (2016), a pressão em um fluido em repouso é definida como a força exercida perpendicularmente por unidade de área. Em hidrostática, observamos que a pressão atmosférica tende a ser constante em condições específicas: altitude constantes, temperatura constante, localização geográfica, ausência de eventos meteorológicos.

Na hidrostática estudamos que, à medida que a coluna de água aumenta sobre um ponto qualquer, a pressão nesse ponto também aumenta. Essa relação demonstra a dependência da pressão em relação à altura da coluna do líquido acima do ponto analisado. Esta relação entre a pressão e profundidade ajuda a entender

como os fluidos se comporta tanto em repouso quanto em movimento e prepara o aluno para os conceitos mais complexos de hidrodinâmica.

Por outro lado, de acordo com Granger (2014), a pressão em um fluido em movimento varia em função da velocidade do fluido e da altura em que ele se encontra, refletindo a interdependência entre a pressão, a energia cinética (associada a velocidade) e a energia potencial do fluido (energia armazenada em função da sua posição em relação a gravidade).

Além da pressão, outro conceito fundamental na hidrodinâmica é a vazão volumétrica e mássica. A vazão volumétrica pode ser definida como a quantidade de fluido que passa por uma seção transversal de um tubo por unidade tempo, geralmente é medida em metros cúbicos por segundo. E vazão mássica pode ser definida como a quantidade de massa de um fluido que atravessa uma seção reta durante um intervalo de tempo podendo ser medida em quilograma por segundos. Em outras palavras, de acordo com White (2016), a vazão volumétrica (Q) é expressa como o produto da área da seção transversal (A) e a velocidade média do fluido (v), ou seja, $Q = A \cdot v$. Além disso, a vazão mássica (m) é dada pela multiplicação da densidade do fluido (ρ) pela vazão volumétrica, expressa como $m = \rho \cdot Q$.

Agora que vimos a vazão mássica e volumétrica conseguiremos entender nos permite entender um dos princípios fundamentais da hidrodinâmica: a conservação da massa em um fluido em escoamento que é expresso matematicamente pela Equação da Continuidade. De acordo com White (2016), esse princípio estabelece que, para um fluido incompressível, a quantidade de massa que entra em um sistema deve ser igual à quantidade que sai, garantindo a continuidade do escoamento. Isso significa que, se um fluido passa por um tubo que sofre um estreitamento ou alargamento, sua velocidade se ajustará para manter a vazão volumétrica constante.

A Equação da Continuidade relaciona a variação da área da seção transversal de um conduto com a velocidade do fluido, garantindo que a vazão volumétrica permaneça constante ao longo do escoamento. A equação matemática que descreve

este princípio é demonstrada em passos simples, o que pode ser realizado junto aos alunos para obter um aprendizado significativo mais eficaz.

A quantidade de água que entra, por exemplo, em um tubo, é a mesma que sai. Então podemos dizer que o volume de entrada (V_e) é igual ao volume de saída (V_s):

$$V_e = V_s \text{ (equação 1)}$$

Considerando que o volume é o produto da área (A) pelo espaço percorrido no fluido ΔS e substituindo na (equação 1), temos que:

$$A_e \cdot \Delta S_e = A_s \cdot \Delta S_s \text{ (equação 2)}$$

Então, temos que o produto da área da entrada (A_e) pelo espaço percorrido na entrada (ΔS_e) é igual ao produto da área da saída (A_s) pelo espaço percorrido na saída (ΔS_s). E lembrando o conceito de velocidade média (V) é dado pela razão do espaço percorrido em um intervalo de tempo (Δt). Podemos, então dizer que o espaço percorrido no fluido é a velocidade média multiplicada por um intervalo de tempo, resultando no espaço alcançado pelo fluido.

$$\Delta S = V \cdot \Delta t \text{ (equação 3)}$$

Substituindo a equação 3 na equação 2:

$$A_e \cdot V_e \cdot \Delta t = A_s \cdot V_s \cdot \Delta t \text{ (equação 4)}$$

Considerando o intervalo de tempo iguais nos dois lados da igualdade, temos a equação da continuidade:

$$A_e \cdot V_e = A_s \cdot V_s \text{ (equação 5)}$$

Agora que entendemos melhor sobre a equação da continuidade, a hidrodinâmica também se baseia na conservação da energia, descrita pela Equação de Bernoulli. Essa equação mostra como a pressão, a velocidade e a altura se relacionam ao longo de uma linha de corrente, sendo fundamental para a compreensão de diversos fenômenos hidrodinâmicos.

De acordo com Munson, Young e Okiishi (2014), a Equação de Bernoulli representa o princípio da conservação da energia para fluidos em escoamento. Esse

princípio, fundamentado na Primeira Lei da Termodinâmica, estabelece que a energia total de um sistema fechado permanece constante, apenas sendo convertida entre diferentes formas. No caso dos fluidos, a equação considera que a soma da energia de pressão, energia cinética e energia potencial gravitacional se mantém constante ao longo de uma linha de corrente, desde que o escoamento seja incompressível e sem perdas por viscosidade.

A Equação de Bernoulli pode ser expressa como.

$$P + \frac{1}{2}\rho v^2 + \rho gh = \text{Constante}$$

- P é a pressão do fluido (Pa);
- ρ é a densidade do fluido (kg/m^3);
- v é a velocidade do fluido (m/s);
- g é a aceleração da gravidade (m/s^2);
- h é a altura em relação a um referencial (m).

Essa equação nos mostra que, em um escoamento ideal (sem viscosidade), um aumento na velocidade do fluido resulta em uma diminuição da pressão ou da altura, e vice-versa. Esse princípio é fundamental para entender fenômenos como a sustentação das asas de um avião e o efeito Venturi.

Até aqui abordamos os principais princípios da hidrodinâmica que estudamos no ensino médio. No entanto, a compreensão da hidrodinâmica exige uma abordagem didática que vá além da simples transmissão de fórmulas e definições abstratas, que promovendo um aprendizado significativo e ativo. Nesse contexto, a utilização de sequências didáticas planejadas e bem estruturadas surge como uma ferramenta essencial para facilitar a construção gradual e progressiva do conhecimento, como destacado por Zabala (1998).

Ao integrar simuladores interativos, como os do PhET Colorado, em uma sequência didática, o ensino se torna mais dinâmico, acessível e próximo das realidades do cotidiano dos alunos. Portanto, uma sequência didática que inclua essas ferramentas permite que os estudantes não apenas compreendam os princípios fundamentais da hidrodinâmica, mas também consigam aplicar esses conhecimentos em contextos práticos e reais.

Com isso, passamos para a etapa metodológica deste trabalho, onde serão detalhadas as estratégias e atividades planejadas para implementar a sequência didática, utilizando as simulações interativas do PhET Colorado, visando o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e significativa no ensino da hidrodinâmica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia aqui apresentada não se refere a uma aplicação prática imediata, mas sim a uma proposta que visa oferecer uma estrutura didática eficaz para o ensino da hidrodinâmica, com ênfase em uma abordagem ativa e significativa. O objetivo principal dessa sequência é promover uma aprendizagem duradoura, permitindo que os alunos compreendam os princípios da hidrodinâmica por meio de atividades exploratórias.

A seguir, apresenta-se a sequência didática planejada para o ensino de hidrodinâmica no contexto do ensino médio, com o uso do simulador PhET Fluid Pressure and Flow (Pressão do Fluido e Fluxo). As aulas foram estruturadas de modo a explorar os princípios fundamentais da hidrodinâmica com a utilização de atividades práticas e simulações que ilustram o comportamento dos fluidos em diferentes condições.

Para estruturar a sequência didática com o simulador PhET, foi desenvolvida a tabela a seguir, que descreve as atividades de cada aula, os objetivos e como o simulador será utilizado para facilitar o aprendizado dos princípios da hidrodinâmica.

Aula	Objetivo	Atividade	Uso do Simulador
Aula 1	Introdução à Hidrodinâmica e Pressão de Fluido	Exploração de conceitos de pressão, fluxo e densidade.	Os alunos manipulam o simulador para visualizar como a pressão e o fluxo variam em diferentes condições de fluido.
Aula 2	Estudo da Equação de Bernoulli	Aplicação prática da equação de Bernoulli.	Usando o simulador, os alunos observam a relação entre pressão e velocidade em um sistema de fluido e como a energia é conservada.
Aula 3	Conservação de Massa e Energia no Fluxo de Fluido	Demonstração de como a vazão volumétrica e mássica se relacionam.	Os alunos interagem com o simulador para alterar a área do tubo e a velocidade do fluido, visualizando os efeitos no fluxo.
Aula 4	Experimentos com Diferenças de Altura e Tipos de Fluido	Exploração das variações de pressão e fluxo em diferentes alturas e tipos de fluido.	O simulador é usado para alterar as variáveis de altura e densidade do fluido, permitindo observar como elas afetam o comportamento do fluido.
Aula 5	Revisão e Aplicação de Conceitos de Hidrodinâmica	Revisão geral dos conceitos abordados e aplicação de conhecimentos em situações do cotidiano.	Revisita ao simulador para que os alunos realizem experimentos relacionados ao funcionamento de sistemas reais, como tubos de Venturi.

Tabela 1: Sequência Didática com o Simulador PhET “Pressão do Fluido e Fluxo”

Fonte: Próprio Autor

Após a apresentação da sequência didática nas aulas, que foi organizada de forma a permitir uma compreensão gradual dos princípios da hidrodinâmica, a seguir detalho o uso do simulador PhET. Esse simulador será utilizado ao longo das aulas para ilustrar de forma resumida e prática, os conceitos abordados em cada momento.

Abaixo, seguem prints das telas do simulador com a respectiva explicação de cada configuração utilizada nas atividades propostas, a fim de demonstrar como ele facilitará o entendimento dos alunos sobre os princípios da hidrodinâmica.

Primeiramente, acesse o simulador PhET através do link https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/fluid-pressure-and-flow e clique em play. O ícone "Play" está marcado com um quadrado na imagem abaixo.

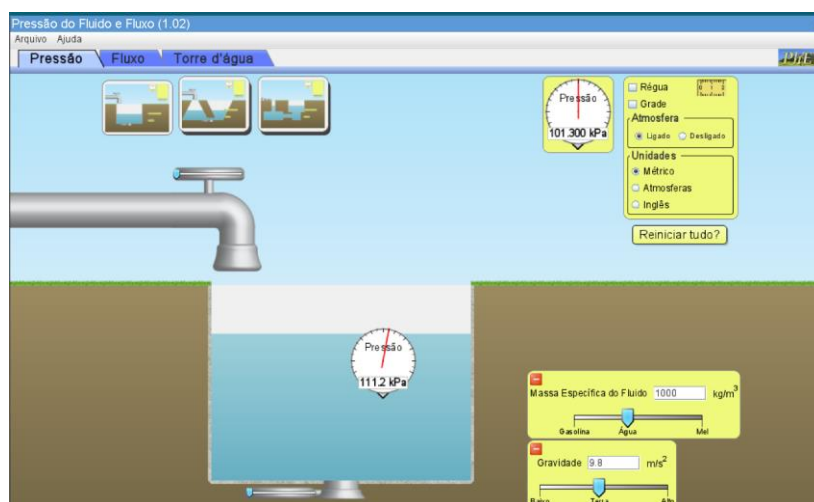
Figura 1: Parte da página inicial do simulador de Pressão do Fluido e Fluxo



Fonte: Próprio Autor

Após o carregamento da simulação, você será direcionado para a interface gráfica interativa do PhET, que apresenta três opções de simulação: Pressão, Fluxo e Torre d'Água. Cada uma dessas opções permite a manipulação de diferentes variáveis, possibilitando uma exploração mais aprofundada dos princípios da hidrodinâmica. A seguir, discutiremos cada uma dessas simulações e como elas podem contribuir para a aprendizagem do aluno, promovendo uma compreensão mais interativa e visual dos fenômenos estudados.

Figura 2 – Interface da simulação de pressão



Fonte: Próprio Autor

Na simulação de Pressão, podemos variar a massa específica do fluido em um intervalo de 700 kg/m^3 a 1420 kg/m^3 . A mudança na densidade altera a pressão, pois, quanto maior a densidade, maior será a massa do fluido em um mesmo volume,

resultando em um aumento da pressão exercida. Dessa maneira, se diminuirmos a densidade, a pressão também diminui. Isso, demonstra que para a mesma altura, apenas a mudança de densidade é o suficiente para alterar o resultado da pressão.

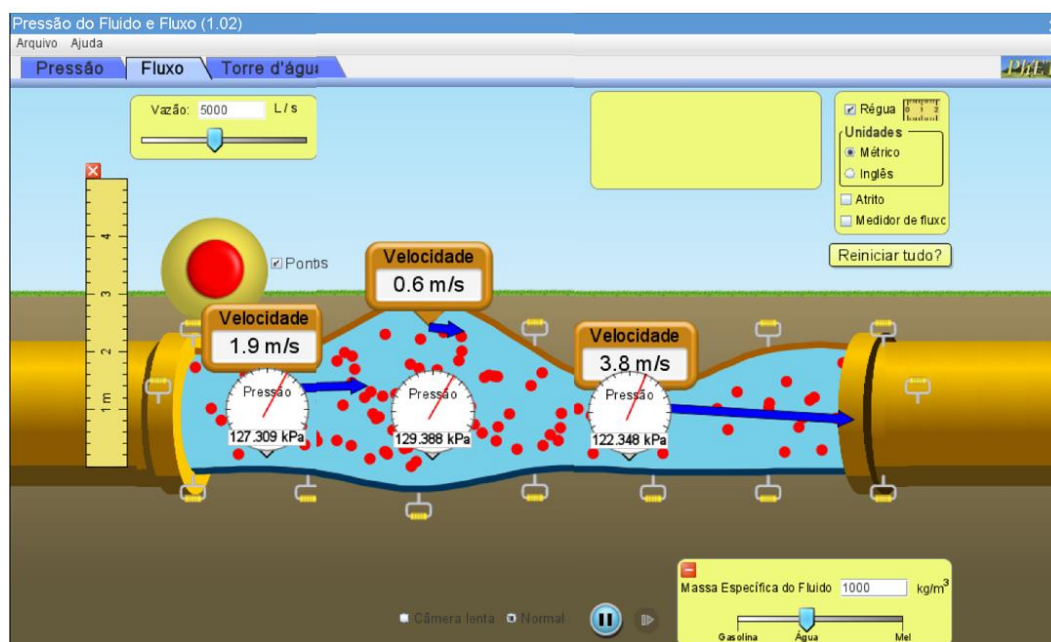
Além disso, o simulador permite ajustar o valor da gravidade entre 1 m/s^2 e 20 m/s^2 . Alterar a gravidade também impacta a pressão, pois a força exercida pelo fluido em um ponto específico varia conforme a aceleração gravitacional, mesmo sem modificar a altura da coluna de fluido.

A próxima imagem mostra a simulação do Fluxo, que trabalha com os parâmetros vazão, pressão e velocidade. No simulador, conseguimos alterar a dimensão do tubo, o que influencia diretamente nessas variáveis, como ilustrado na figura. Além disso, podemos visualizar com mais precisão as mudanças nos valores utilizando uma régua, que auxilia na observação das variações conforme modificamos a dimensão do tubo.

Essa simulação permite demonstrar de forma clara que, ao diminuirmos a dimensão do tubo, a velocidade do fluido aumenta e a pressão diminui, conforme previsto pela Equação da Continuidade e pelo Princípio de Bernoulli. Da mesma forma, ao aumentarmos a dimensão do tubo, a pressão se eleva e a velocidade diminui, considerando um mesmo nível de referência.

Outro parâmetro importante apresentado no simulador é a vazão, que é medida em litros por segundo (L/s). A vazão representa o volume de fluido que atravessa uma determinada seção do tubo por unidade de tempo. Como previsto pela Equação da Continuidade, a vazão se mantém constante ao longo do tubo, de modo que, quando a área da seção transversal diminui, a velocidade do fluido aumenta para compensar essa mudança, e vice-versa.

Figura 3: Segunda simulação sobre fluxo

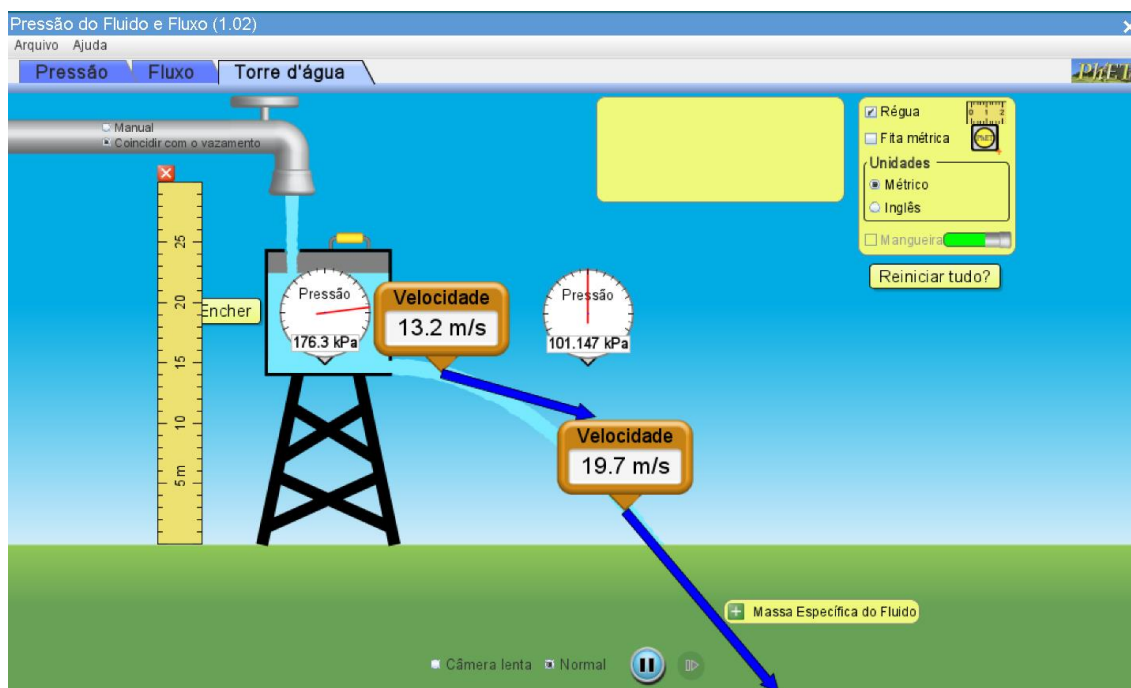


Fonte: Próprio Autor

A terceira imagem mostra a simulação da torre d'água, na qual temos um reservatório de água com uma abertura controlável. Podemos aumentar a altura desse reservatório em relação ao solo e, com isso, observar diferentes velocidades de escoamento da água. Percebemos que, quanto maior a altura da coluna d'água, maior será a velocidade do fluxo ao atingir o solo. Esse comportamento pode ser explicado com base no princípio da conservação da energia: à medida que a energia potencial gravitacional diminui, a energia cinética aumenta.

Além disso, é possível analisar a diferença entre a pressão dentro da caixa d'água e a pressão atmosférica externa. A pressão dentro do reservatório varia conforme a altura da coluna d'água, enquanto a pressão atmosférica se mantém constante.

Figura 4: Terceira simulação “Torre d’ Água”



Fonte: Próprio Autor

Dessa forma, a sequência didática apresentada, aliada ao uso do simulador PhET Pressão do Fluido E fluxo, permite a exploração interativa dos princípios da hidrodinâmica. A estrutura proposta busca tornar o aprendizado mais dinâmico e acessível, promovendo a construção do conhecimento de maneira progressiva.

Ainda que a proposta não tenha sido aplicada, sugere-se que a avaliação da aprendizagem seja realizada por meio de atividades diagnósticas e formativas ao longo da sequência didática. Podem ser utilizados questionários conceituais, discussões orientadas, resolução de problemas contextualizados e relatórios de experimentação com o simulador. Essas estratégias permitem avaliar a compreensão dos princípios da hidrodinâmica de forma contínua e integrada ao processo de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo apresentar uma proposta didática para o ensino da hidrodinâmica utilizando o simulador PhET Fluid Pressure and Flow,

proporcionando uma abordagem interativa e significativa para a aprendizagem dos conceitos fundamentais da área. A sequência didática estruturada permitiu que os conteúdos fossem abordados de maneira gradual, favorecendo a construção do conhecimento por meio da experimentação virtual.

O uso do simulador mostrou-se uma ferramenta eficaz para demonstrar fenômenos como a variação da pressão em função da densidade e da gravidade, a conservação da vazão e da energia no fluxo de fluidos, e o impacto da altura da coluna d'água na velocidade de escoamento. Dessa forma, a metodologia proposta possibilita que os alunos visualizem e compreendam, de forma dinâmica, os princípios da hidrodinâmica, reduzindo dificuldades conceituais e tornando o aprendizado mais acessível.

Além disso, a abordagem baseada em simulações digitais alinha-se às estratégias pedagógicas participativas de ensino, o que incentiva a participação dos estudantes mais ativamente nas atividades propostas estimulando um aprendizado mais autônomo, prático e exploratório. A estratégia de manipular as variáveis e observar os efeitos em tempo real contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico permitindo aos alunos desenvolverem habilidades de raciocínio lógico, resolução de problemas e tomada de decisões e incentiva os estudantes a criar métodos investigativo, tornando a disciplina mais envolvente e contextualizada.

A proposta está em consonância com as diretrizes do Currículo Paulista, que valoriza o uso de tecnologias digitais no ensino de Ciências da Natureza para promover a aprendizado duradouro e interdisciplinar. O documento destaca a importância de metodologias que favoreçam a experimentação, a resolução de problemas e a conexão dos conteúdos com a realidade dos alunos.

Embora o Currículo Paulista traga avanços importantes para o ensino de Ciências da Natureza, ainda apresenta lacunas significativas no que diz respeito ao ensino da hidrodinâmica. O conteúdo frequentemente se restringe à hidrostática, deixando de lado temas como a equação da continuidade, a equação de Bernoulli e

seus desdobramentos práticos, o que limita o desenvolvimento de uma visão mais ampla sobre os fenômenos que envolvem os fluidos. Essa limitação curricular reforça a necessidade de propostas complementares como a apresentada neste trabalho.

O uso do PhET Fluid Pressure and Flow atende a essas diretrizes ao permitir que os estudantes interajam com os conceitos físicos de maneira prática, desenvolvendo habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a análise de fenômenos naturais e a argumentação baseada em evidências. É importante destacar que esta proposta ainda não foi aplicada em sala de aula, o que constitui uma limitação da pesquisa.

A ausência de uma validação empírica dos resultados restringe a avaliação de sua eficácia prática. No entanto, a proposta mostra-se exequível, alinhada ao Currículo Paulista e fundamentada em estratégias pedagógicas participativas. Recomenda-se que futuros estudos investiguem a implementação da sequência didática em contextos escolares reais, com instrumentos de avaliação que permitam mensurar o impacto na aprendizagem dos alunos.

Por fim, destaca-se a importância da utilização de recursos digitais no ensino de Física, especialmente em tópicos que apresentam dificuldades de abstração. Ferramentas como o PhET Fluid Pressure and Flow podem desempenhar um papel fundamental na modernização do ensino, tornando-o mais interativo e alinhado às demandas contemporâneas da educação.

REFERENCIAS

AUSUBEL, David Paul. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.

FOX, R. W.; McDONALD, A. T.; PRITCHARD, P. J. *Introdução à Mecânica dos Fluidos*. 7ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

GRANGER, Robert A. *Fluid Mechanics*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill, 2014

LEMOV, Doug. *Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão*. Rio de Janeiro: Fundação Lemann, 2012.

MUNSON, Bruce R.; YOUNG, Donald F.; OKIISHI, Theodore H. Fundamentos da Mecânica dos Fluidos. 6. ed. São Paulo: LTC, 2014.

PHET INTERACTIVE SIMULATIONS. Fluid Pressure and Flow [online]. Boulder: University of Colorado, 2015. Disponível em: <https://phet.colorado.edu/en/simulation/fluids>. Acesso em: 11 mar. 2025

WHITE, Frank M. Mecânica dos Fluidos. 7. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2016.

YOUNG, H. D.; FREEDMAN, R. A. University Physics with Modern Physics. 13th ed. Pearson, 2013.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Data da submissão: 10/03/2025.

Data do aceite: 23/06/2025.

**A PSICODINÂMICA DO TRABALHO COM PROFESSORES DE ENSINO
SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL NO PERÍODO DE 2012 A 2022****THE PSYCHODYNAMICS OF WORK WITH PUBLIC HIGHER EDUCATION
PROFESSORS IN BRAZIL FROM 2012 TO 2022****LA PSICODINÁMICA DEL TRABAJO CON PROFESORES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PÚBLICA EN BRASIL DE 2012 A 2022**

Bárbara Ribeiro de Carvalho¹

Maria Luiza Gava Schmidt²

RESUMO:

A Psicodinâmica do Trabalho (PDT) refere-se a uma abordagem teórico-metodológica fundamentada na teoria psicanalítica, desenvolvida, principalmente, na década de 1980 por Dejours. A abordagem analisa e tece reflexões e intervenções sobre “as consequências do trabalho na saúde mental dos trabalhadores, nomeadamente no prazer que suscita ou no sofrimento que produz” (Areosa, 2021, p. 321). O objetivo geral deste artigo consiste em agrupar os resultados de uma pesquisa bibliográfica, realizada na base de dados SciELO, sobre a utilização da Psicodinâmica do Trabalho no Brasil com professores de Ensino Superior Público, no período de 2012 a 2022, com termos de busca nos idiomas português e inglês. Foram encontrados 347 artigos, dos quais 6 foram selecionados e classificados nas seguintes categorias: (1) vivências de prazer e sofrimento de professores no contexto laboral; (2) intensificação e sobrecarga no trabalho docente e; (3) diferenças entre o trabalho prescrito e o trabalho real e as estratégias de mobilização subjetiva. Consideramos que os resultados dos artigos selecionados e analisados contribuem para apoiar pesquisas no campo da Saúde do Trabalhador e da Psicodinâmica do Trabalho nos contextos de trabalho da educação.

¹ Mestranda em Psicologia e Sociedade, FCL/UNESP; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Brasil; Programa de Pós-graduação “Psicologia e Sociedade”; Processos Psicológicos e Contextos de Desenvolvimento Humano. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0009-7076-2231>. E-mail: br.carvalho@unesp.br.

² Pós Doutora em Saúde Pública pela FSP/USP; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Brasil; Programa de Pós-graduação “Psicologia e Sociedade”; Processos Psicológicos e Contextos de Desenvolvimento Humano. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3296-7238>. E-mail: maria.lg.schmidt@unesp.br.

Palavras-chave: Psicodinâmica do Trabalho. Trabalho Docente. Prazer e Sofrimento no Trabalho. Saúde do Trabalhador.

ABSTRACT:

The Psychodynamics of Work (PDW) refers to a theoretical-methodological approach based on psychoanalytic theory, primarily developed by Dejours in the 1980s. This approach analyzes, reflects on, and intervenes in "the consequences of work on workers' mental health, namely the pleasure it generates or the suffering it causes" (Areosa, 2021, p. 321). The general aim of this article is to consolidate the results of a bibliographic search conducted in the SciELO database regarding the use of Work Psychodynamics in Brazil with public higher education professors, from 2012 to 2022, using search terms in both Portuguese and English. A total of 347 articles were found, of which 6 were selected and classified into the following categories: (1) professors' experiences of pleasure and suffering in the work context, (2) intensification and overload in teaching work, and (3) differences between prescribed work and real work, as well as subjective mobilization strategies. We believe that the results of the selected and analyzed articles contribute to advancing research in the fields of Workers' Health and the Psychodynamics of Work in educational work contexts.

Keywords: Psychodynamics of Work. Teaching Work. Pleasure and Suffering at Work. Workers' Health.

RESUMEN

La Psicodinámica del Trabajo (PDT) se refiere a un enfoque teórico metodológico basado en la teoría psicoanalítica, desarrollado principalmente en la década de 1980 por Dejours. El enfoque analiza y teje reflexiones e intervenciones sobre "las consecuencias del trabajo en la salud mental de los trabajadores, es decir, el placer que genera o el sufrimiento que produce" (Areosa, 2021, p. 321). El objetivo general de este artículo es agrupar los resultados de una investigación bibliográfica, realizada en la base de datos SciELO, sobre el uso de la Psicodinámica del Trabajo en Brasil con profesores de educación superior pública, en el período de 2012 a 2022, con términos de búsqueda en portugués e inglés. Se encontraron 347 artículos, de los cuales 6 fueron seleccionados y clasificados en las siguientes categorías: (1) experiencias de placer y sufrimiento de los docentes en el contexto laboral, (2) intensificación y sobrecarga en el trabajo docente y (3) diferencias entre el trabajo

prescrito. y el trabajo real y las estrategias de movilización subjetiva. Consideramos que los resultados de los artículos seleccionados y analizados contribuyen a sustentar la investigación en el campo de la Salud Ocupacional y la Psicodinámica del Trabajo en contextos laborales educativos.

Palabras clave: Psicodinámica del Trabajo. Trabajo Docente. Placer y Sufrimiento en el Trabajo. Salud Laboral.

INTRODUÇÃO

A Psicodinâmica do Trabalho (PDT) refere-se a uma abordagem teórico metodológica fundamentada na teoria psicanalítica, desenvolvida, principalmente, na década de 1980 e tendo como precursor Dejours (2008); Dejours (2007). Trata de uma abordagem que analisa e tece reflexões e intervenções sobre “as consequências do trabalho na saúde mental dos trabalhadores, nomeadamente no prazer que suscita ou no sofrimento que produz” (Areosa, 2021, p. 321) e que designa o estudo dos movimentos psicoafetivos gerados pela evolução dos conflitos inter e intrassubjetivos (Dejours, 2008). Assim sendo, “o trabalho não é lugar só do sofrimento ou só do prazer, mas é proveniente da dinâmica interna das situações e da organização do trabalho, das relações subjetivas, condutas e ações dos trabalhadores, permitidas pela organização do trabalho” (Mendes, 1995, p. 36).

Uchida et al. (2010) descrevem que a Psicodinâmica do Trabalho contribui para o desenvolvimento de ações transformadoras no processo laboral de saúde mental, bem como para tecer reflexões acerca da sobrecarga psíquica causada pelo trabalho, relacionada ao excesso de informações, à tomada de decisões rápidas e à falta de controle do próprio tempo.

Facas e Ghizoni (2017) concebem que, com a hiper modernização, caracterizada pelo imediatismo, rápido consumo e, principalmente, pela individualização, a organização do trabalho também sofre modificações e exige-se que o trabalhador seja ágil, aberto à rápidas mudanças, capaz de assumir riscos, dinâmico,

flexível e estratégico. Tais exigências impactam integralmente a vida do trabalhador na perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho: por um lado, o trabalho apresenta-se como ponto central na vida dos indivíduos. Por outro, apresenta características precárias e degradantes para o trabalhador.

Para tanto, a Psicodinâmica do Trabalho utiliza um método específico que liga a intervenção à pesquisa, e é pautado nos princípios da pesquisa-ação, mas devido às suas características específicas é intitulada clínica do trabalho. A clínica do trabalho busca desenvolver o campo da saúde mental e trabalho, partindo do trabalho de campo e se deslocando e retornando constantemente a ele. Visa intervir em situações concretas de trabalho, compreender os processos psíquicos envolvidos e formular avanços teóricos e metodológicos reproduzíveis a outros contextos (Heloani e Lancman, 2004, p. 82).

Conde, Cardoso e Klipan (2019), tomando como base um estudo de revisão, constataram que, no Brasil, a Psicodinâmica do Trabalho “vem se firmando como referencial teórico e suporte teórico-metodológico para os estudos que visam compreender as relações dinâmicas presentes entre a organização do trabalho e os processos de subjetivação dos trabalhadores” (p. 19). Os autores identificaram, também, que os estudos brasileiros estão se destacando como referência sobre esta abordagem e apontaram a diversidade de atividades profissionais que são alvo dos estudos da Teoria da Psicodinâmica do Trabalho, tendo como maior número de pesquisas as que se referem à área da saúde.

Tendo em vista esse contexto, uma revisão da literatura focada na área educacional permite a compreensão sobre o binômio prazer e sofrimento identificados em trabalhadores que atuam como professores em diferentes Instituições de Ensino Superior Públicas.

A presente pesquisa na base de dados foi realizada de agosto de 2023 a junho de 2024, desenvolvida a partir de um estudo de revisão de literatura, com a finalidade de identificar, reunir e sistematizar múltiplas publicações sobre o tema de maneira sistemática e ordenada, contribuindo para o aprofundamento do

conhecimento sobre o contexto de trabalho dos professores de Ensino Superior Público.

Essa revisão abrangeu estudos nacionais publicados entre 2012 e 2022, em português e inglês, na base de dados da Scientific Electronic Library Online - SciELO -, utilizando os descritores controlados em dois idiomas. O português: Psicodinâmica do Trabalho; Trabalho e Educação; Prazer e Sofrimento. E o inglês: Psychodynamics of work; Work and Education; Pleasure-Suffering. Os descritores foram combinados de acordo com diferentes estratégias de busca, utilizando os operadores booleanos AND e OR.

A análise dos dados foi fundamentada quanti e qualitativamente, sendo a análise quantitativa realizada mediante o número de artigos encontrados e selecionados de acordo com os critérios de exclusão e inclusão. Por sua vez, a análise qualitativa foi realizada de acordo com a classificação de tópicos que prevalecem nos artigos publicados. Na delimitação temporal, foi tomado como referência o conhecimento científico produzido no Brasil no período de 2012 a 2022, que poderá servir de base para futuras pesquisas.

Diante disso, neste estudo procuramos responder algumas questões, a saber: como a Psicodinâmica do Trabalho foi utilizada, quais os principais resultados e discussões encontradas utilizando a Psicodinâmica do Trabalho com professores de Ensino Superior Público e quais os autores de referência em pesquisas em Psicodinâmica do Trabalho na área educacional no Brasil nos últimos dez anos.

Os critérios de inclusão foram artigos publicados entre 2012 e 2022, que utilizaram a Psicodinâmica do Trabalho para analisar as vivências de prazer e sofrimento no trabalho de professores do ensino superior público. Foram excluídos estudos de revisão, teses, dissertações e artigos repetidos. Inicialmente foi realizada uma triagem dos artigos, mediante análise dos resumos, a seguir foi feita a apreciação minuciosa das publicações pré-selecionadas e, posteriormente, houve a análise dos resultados dos artigos selecionados.

DESENVOLVIMENTO**1. Produção científica encontrada no período**

No período de 2012 a 2022 foram identificados 347 artigos. Os critérios de inclusão e exclusão descritos foram aplicados e, a partir deles, foram selecionados 6 artigos na base de dados Scielo que corresponderam à busca.

Tabela 1. Distribuição dos artigos publicados entre 2012 e 2022 segundo critérios de inclusão e exclusão.

CrITÉRIOS de exclusão e inclusão	Nº de artigos
Busca inicial	347
Estudos excluídos duplicados	52
Estudos excluídos por não atenderem aos objetivos da pesquisa	289
Amostra final analisada	6

Fonte: Os autores.

Os 6 artigos encontrados são empíricos. Foram excluídos: artigos de revisão, artigos repetidos, teses, dissertações, editoriais e artigos que não atenderam aos critérios da pesquisa.

Tabela 2. Panorama geral dos artigos selecionados que abordaram a Psicodinâmica do Trabalho em professores de Instituição Superior Pública no período de 2012 a 2022.

	Artigo analisado	Tipo de estudo	Objetivo
1	Nascimento, E. L. A. do, Vieira, S. B., & Araújo, A. J. da S.. (2012). Desafios da gestão coletiva da atividade na docência universitária. Psicologia: Ciência E Profissão, 32(4), 840–	Empírico	Este artigo objetiva analisar questões relativas à gestão coletiva da atividade docente no curso de Medicina de uma instituição federal de ensino superior, evidenciadas pela avaliação externa realizada pelo Ministério da Educação (MEC), e

	855. https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000400006		seu referencial teórico baseia-se nas abordagens da ergonomia e da psicodinâmica do trabalho.
2	Vilela, E. F., Garcia, F. C., & Vieira, A.. (2013). Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. Read. Revista Eletrônica De Administração (porto Alegre), 19(2), 517–540. https://doi.org/10.1590/S1413-23112013000200010	Empírico	Este artigo analisa as percepções dos professores do curso de pedagogia de uma instituição de ensino superior pública em relação ao prazer-sofrimento no trabalho docente, amparado na teoria da Psicodinâmica do Trabalho. A pesquisa foi realizada na Faculdade de Educação de uma Universidade Pública de Belo Horizonte.
3	Hoffmann, C., Zanini, R. R., Moura, G. L. de ., Costa, V. M. F., & Comoretto, E.. (2017). Psicodinâmica do trabalho e riscos de adoecimento no magistério superior. Estudos Avançados, 31(91), 257–276. https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.3191019	Empírico	Buscou-se analisar os indicadores críticos de adoecimento no trabalho segundo a percepção dos docentes da Universidade Federal de Santa Maria (RS).
4	Silva, P. M. C. da ., Souza, K. R. de ., & Teixeira, L. R.. (2017). POLÍTICA DE DESPRECARIZAÇÃO DO TRABALHO EM SAÚDE	Empírico	Este estudo teve como principal objetivo analisar a política de desprecarização do trabalho em saúde, em âmbito local, do ponto de vista de professores e pesquisadores. Para tal, efetuou-

	EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE C&T: A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES E PESQUISADORES. Trabalho, Educação E Saúde, 15(1), 95–116. https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00048		se um estudo de caráter qualitativo, elegendo-se como campo de investigação uma unidade técnico-científica de saúde localizada no estado do Rio de Janeiro.
5	Tundis, A. G. O., Monteiro, J. K., Santos, A. S. dos ., & Dalenogare, F. S.. (2018). ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA. Educação Em Revista, 34, e172435. https://doi.org/10.1590/0102-4698172435	Empírico	A pesquisa procurou identificar estratégias de mediação no trabalho utilizadas por docentes de Ensino Superior Público, na região amazônica. Além de aspectos positivos, dificuldades no trabalho e sugestões para amenizá-las.
6	Hoffmann, C., Zanini, R. R., Moura, G. L. de ., & Machado, B. P.. (2019). Prazer e sofrimento no trabalho docente: Brasil e Portugal. Educação E Pesquisa, 45, e187263. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945187263	Empírico	Por mediação da teoria da psicodinâmica do trabalho, o objetivo do estudo é comparar as vivências de prazer e de sofrimento entre docentes de uma IES brasileira e outra portuguesa. Configura-se em estudo de caso exploratório, de abordagem quantitativa.

Fonte: Os autores.

Dos 6 artigos selecionados, dois foram produzidos no Sul, dois no Sudeste, um no Norte e um no Nordeste, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3. Regiões do Brasil onde os artigos foram produzidos.

Regiões de publicação	Quantidade de artigos
Nordeste	1
Norte	1
Sudeste	2
Sul	2

Fonte: Os autores.

Os resultados obtidos dos artigos empíricos foram analisados a partir das seguintes categorias: I) vivências de prazer e vivências de sofrimento de professores no contexto laboral; II) intensificação e sobrecarga no trabalho docente; III) diferenças entre o trabalho prescrito e o trabalho real e as estratégias de mobilização subjetiva.

I) Vivências de prazer e sofrimento de professores no contexto laboral

Segundo Dejours (1993), sofrimento e prazer no contexto laboral são indissociáveis, portanto, o trabalho pode propiciar vivências de prazer, ao passo que possibilita vivências de sofrimento, em uma relação dialética. Nesse sentido, os artigos apresentados se articulam acerca dessas vivências e evidenciam pontos em comum, apesar das especificidades encontradas em cada instituição apresentada.

Hoffmann et al. (2019) descreve que o sofrimento no trabalho dos professores começa quando estes não conseguem dar conta das tarefas. Além disso, fatores de prazer podem estar ligados à liberdade de expressão e realização profissional, enquanto o sofrimento pode, também, estar ligado ao esgotamento profissional e à falta de reconhecimento (Hoffmann et al., 2019). O trabalho de Vilela, Garcia e Vieira (2013) mostra que os itens valorização e reconhecimento demonstraram as menores médias, o que evidencia que, embora os docentes se

identifiquem com o trabalho que desempenham, há um prejuízo nos sentimentos de satisfação e motivação, pois o desejo de sentir que são reconhecidos pela capacidade de realizar o que lhes foi confiado não é atendido.

Os autores descrevem que o reconhecimento é capaz de transformar as vivências de sofrimento em vivências de prazer e que, nesse sentido, “o trabalho é entendido como constituinte do sujeito e central nos processos de subjetividade, devido à relação estreita que se estabelece entre a experiência na tarefa e as atividades perceptivas, sensoriais e cognitivas que se enraízam no corpo” (Vilela, Garcia e Vieira, 2013, p. 525).

A análise conjunta dos itens revela que os docentes têm orgulho pelo que fazem, identificam-se com as tarefas e se sentem realizados profissionalmente, o que gera a percepção de gratificação pessoal e de bem-estar. No entanto, revelam a percepção de que falta valorização e reconhecimento, o que faz declinar o sentimento de satisfação e de motivação. É possível, portanto, afirmar que os docentes querem se sentir valorizados pela instituição e reconhecidos pela capacidade de realizar o que lhes foi confiado (Vilela, Garcia e Vieira, 2013).

Nascimento, Vieira e Araújo (2012) pensam o trabalho docente na perspectiva de uma IES (Instituição de Ensino Superior) de Medicina, onde a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se colocam como um desafio para os docentes, pois estes precisam dar conta de todas as tarefas, além de dar conta da prática médica em si, visto que a dedicação exclusiva dos médicos à docência é malvista até mesmo pelos discentes.

Tundis et al. (2018), descreve que o bom relacionamento e um clima favorável no contexto de trabalho geram a sensação de pertencimento e, assim, podem ser descritas como vivências de prazer.

Em seu trabalho, Hoffmann et al. (2017) sinaliza que as vivências de prazer e sofrimento docente não são percebidas da mesma forma pelo gênero masculino e feminino, ao passo que as mulheres relatam maior sofrimento quando submetidas ao

mesmo contexto de trabalho. Além disso, o esgotamento profissional e o alto custo cognitivo imposto pelo ambiente laboral se relaciona com a falta de reconhecimento no trabalho, além de sentimentos de desvalorização, injustiça e desqualificação.

O atravessamento das relações socioprofissionais também ganha espaço nas vivências de prazer e sofrimento laboral. Silva, Souza e Teixeira (2017) investigaram o cotidiano de docentes e pesquisadores em uma unidade técnico-científica de saúde localizada no estado do Rio de Janeiro. Neste estudo, sobressai a ideia da fragilidade dos vínculos, atribuída pelos autores às novas formas de organização de trabalho construídas pelo capitalismo:

No caso do estudo aqui apresentado, os trabalhadores entrevistados, tomando por base os problemas de relações interpessoais enfrentados no trabalho, ratificaram a aceitação de precarização que inclui o aspecto referente ao enfraquecimento dos laços de proximidade e solidariedade no trabalho (Silva, Souza e Teixeira, 2017, p. 103).

Além disso, os autores afirmam que a “estabilidade do vínculo laboral proporciona, inegavelmente, condições concretas e simbólicas para que seus servidores cumpram plenamente o papel de mediadores entre Estado e sociedade” (Silva, Souza e Teixeira, 2017, p. 110).

II) Intensificação e sobrecarga no trabalho docente

A Psicodinâmica do Trabalho tem como objetivo compreender de que forma os trabalhadores mantêm o equilíbrio psíquico apesar de condições degradantes de trabalho e como vivências de prazer e sofrimento no trabalho podem estar relacionadas (Facas, Machado e Mendes, 2012). Assim, sendo a sobrecarga no trabalho um fator psicossocial de risco, é imprescindível relacioná-lo às vivências dos professores de diferentes seriações e instituições, a fim de compreender de que forma esses fatores podem estar relacionados ao sofrimento psíquico no contexto laboral.

Ao descrever a atividade docente no contexto do ensino superior em uma faculdade de Medicina, Nascimento, Vieira e Araújo (2012) chamam a atenção para o

chamado produtivismo acadêmico, que se refere a um modo de produção científica que visa ao princípio mercadológico e que sobrevaloriza os resultados quantificáveis e mensuráveis. Inseridos nessa lógica, os docentes sofrem um desequilíbrio psíquico, causado pela sobrecarga. Além disso, há uma concordância com o trabalho de Vilela, Garcia e Vieira (2013), que cita que “aos poucos, o ensino vai se configurando como uma mercadoria” (p. 329).

Nesse sentido, segundo Vilela, Garcia e Vieira (2013), a intensificação da atividade docente produz a sobrecarga, principalmente - mas não só - dos trabalhadores que assumem as funções de coordenação e chefia, o que provoca esgotamento profissional:

A sobrecarga é resultante da intensificação da atividade docente, que inclui cada vez mais novas demandas, como: participação em reuniões de grupos de pesquisa; participação em reuniões técnico- administrativas; representação em órgãos colegiados; participação em reuniões departamentais e com a Direção da Faculdade; e orientação e participação em bancas de monografias e trabalhos de conclusão de curso (Vilela, Garcia e Vieira, 2013, p. 530).

Além disso, outras atividades também alimentam a sobrecarga. Entre elas: pesquisa, extensão, publicações científicas e a necessidade de lecionar em outras instituições de ensino como forma de complemento de renda (Vilela, Garcia e Vieira, 2013). Assim, segundo Nascimento, Vieira e Araújo (2012), exige-se que os docentes universitários detenham a condição de Mestre e Doutor, além da manutenção de sua produção acadêmica e que eles respeitem os princípios de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, tarefa que, muitas vezes, não encontra amparo na realidade do cotidiano docente.

Hoffmann et al. (2017) explicita em seu estudo uma divergência com relação à sobrecarga cognitiva entre homens e mulheres: para as mulheres, a sobrecarga cognitiva indica nível grave, enquanto para os homens possui nível crítico. Já com relação ao reconhecimento dos efeitos da sobrecarga na saúde, o percentual do grupo dos homens é bem maior (60%) do que o percentual de mulheres (34%),

provocando efeitos de pressão alta, cansaço, insônia e estresse. No que se refere às entrevistas, porém, a sobrecarga encontra diferenças em seu significado entre os gêneros: enquanto uma das entrevistadas relata exaustão, um dos entrevistados aborda a sobrecarga de trabalho como um fator inerente, que já está incorporado à sua rotina:

Esse resultado reafirma a distinção entre homens e mulheres quanto às percepções sobre o trabalho nas perspectivas anteriormente levantadas. Nesse contexto, ao considerar os riscos de adoecimento advindos do trabalho, as mulheres apresentaram maior vulnerabilidade em relação aos homens. Embora a sociedade tenha realizado algumas mudanças favoráveis em relação à participação das mulheres, culturalmente o cuidado com a família recai ao encargo da mulher, e esse aspecto pode ser considerado indicativo para a percepção de sobrecarga acentuada no trabalho (Hoffmann et al., 2017, p. 271).

Além da competitividade gerada pelas condições desiguais de trabalho, infere-se às mulheres a conciliação entre o trabalho e os cuidados com a família, o que reforça o contexto de sobrecarga. Assim, “o papel do gênero deve ser considerado enquanto elemento que promove distinção na percepção, avaliação e gestão dos aspectos que envolvem o trabalho e a vulnerabilidade aos riscos de adoecimento” (Hoffmann et al., 2017, p. 273).

Hoffmann et al. (2017) destaca, também, a legislação federal, que impõe aos professores parâmetros de avaliação, mecanismo que reforça o produtivismo e a consequente sobrecarga, além de corroborar na mecanização do trabalho. Silva, Souza e Teixeira (2017) ampliam essa discussão, suscitando a reflexão de que as políticas públicas educacionais mais amplas sustentam o caráter neoliberal e produtivista, ao passo que demanda dos docentes quantidade de publicações acadêmicas e, assim, distancia a ciência de sua concepção de construção coletiva. O individualismo também é reforçado, pois há um incentivo às competições que visam os resultados das produções individuais.

O processo de precarização e de sobrecarga do trabalho dos professores ante a nova organização do trabalho docente vem ocasionando um grande

sofrimento psíquico a esses trabalhadores. Assim, os docentes começam a viver sob a égide de um paradoxo angustiante: a relação de dor e prazer do ofício (Silva, Souza e Teixeira, 2017, p. 106).

O acúmulo de funções do trabalho docente também apareceu no trabalho de Silva, Souza e Teixeira (2017), evidenciando as diretrizes da nova organização do trabalho docente. Os autores mencionam a “desprofissionalização docente” como consequência de uma série de funções que os professores tomam para si, mas que não correspondem à sua função primária. Além disso, os autores afirmam que a intensificação desse trabalho pode comprometer não apenas a saúde mental dos professores como também a qualidade da educação.

Tundis et al. (2018) ocupou-se em pensar a relação laboral entre professores do Ensino Superior Público na região amazônica e constatou que a sobrecarga no trabalho é a terceira maior dificuldade enfrentada por eles, em virtude da diversidade e da quantidade de demanda: “destacaram-se nos resultados encontrados: (...) a sobrecarga de trabalho docente e a naturalização do produtivismo acadêmico” (Tundis et al., 2018, p. 13).

No estudo, o isolamento também aparece como resposta às relações socioprofissionais que encontram dificuldades. Assim, as funções assumem o caráter de fragmentação e a construção de estratégias coletivas é barrada em decorrência do não envolvimento dos trabalhadores uns com os outros. Além disso, os professores relatam que, por conta da sobrecarga, precisam levar trabalho para casa e até mesmo trabalhar aos fins de semana (Tundis et al., 2018), o que afeta diretamente a interface casa e trabalho.

Hoffmann et al. (2019) pensa em seu trabalho o custo cognitivo e a sobrecarga cognitiva e os atribui à intensificação do trabalho docente, presente na conjuntura mundial “condizentes à valorização do trabalho imaterial, inserção de novas tecnologias e nova relação entre produção e divulgação de conhecimento”

(Hoffmann et al., 2019, p. 11). Além disso, descreve uma relação direta entre a sobrecarga de trabalho e o sofrimento psíquico:

Dessa forma, percebe-se a relação ambivalente estabelecida entre prazer-sofrimento, que, de certa forma, coexistem no ambiente de trabalho. Nesse sentido, o trabalho é fonte de prazer quando favorece a valorização e reconhecimento pela tarefa executada e propicia ao trabalhador liberdade de adequar-se à organização do trabalho, conforme seu desejo e necessidades. Por outro lado, passa a ser fonte de sofrimento, na medida em que a relação entre sujeito e trabalho está bloqueada em que há sobrecarga ou subutilização das faculdades intelectuais, psicoafetivas, de aprendizagem e de adaptação, levando ao sofrimento (Hoffmann et al., 2019, p. 12).

Além disso, a sobrecarga possui uma relação com o esgotamento profissional, bem como a frustração, a insegurança e o estresse laboral (Hoffmann et al., 2019). Hoffmann et al. (2019), aborda a sobrecarga pensando a conjuntura mundial.

Assim, sendo a sobrecarga no trabalho um fator de risco para o sofrimento mental entre os professores, abordaremos as estratégias de mobilização subjetivas a qual estes recorrem para mitigar o sofrimento no trabalho.

III) Diferenças entre o trabalho prescrito e o trabalho real e as estratégias de mobilização subjetiva

De acordo com a Psicodinâmica do Trabalho, o trabalho não assume em sua totalidade as características de seu planejamento, visto que em sua execução podem acontecer eventualidades e constrangimentos, que demandam do trabalhador mobilização subjetiva para que estes possam executar suas tarefas. Assim, o trabalho prescrito não é, em sua totalidade, igual ao real (Louzada e Oliveira, 2013).

A distância existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real pode culminar em sobrecarga e ser uma causa potencial de adoecimento psíquico. Desse modo, os trabalhadores pensam e vivem as chamadas estratégias de mobilização subjetivas, a fim de transformar o sofrimento no trabalho. A mobilização subjetiva

constitui-se como um processo que pode se utilizar tanto de deliberações de um espaço de discussões acerca do trabalho quanto dos recursos psicológicos dos trabalhadores e sua capacidade criativa (Dejours, 1999).

Além disso, o custo cognitivo, como descrito no trabalho de Hoffmann et al. (2019), também aponta para a necessidade da criação de estratégias coletivas, a fim da preservação da saúde no trabalho docente:

Quanto à perspectiva interinstitucional, destaca-se o custo cognitivo, avaliado em nível grave e agrupado no primeiro cluster, reunindo a IES brasileira e portuguesa; e o custo físico agrupado no segundo cluster, avaliado em nível crítico. Esses resultados transcendem os contextos locais e podem referir-se à categoria profissional relacionada à docência no magistério superior, pertencente ao trabalho imaterial, cuja alta demanda cognitiva atinge nível grave (Hoffmann et al., 2019, p.16).

No estudo de Vilela, Garcia e Vieira (2013) que analisa um curso de Pedagogia, os autores demarcam dificuldades advindas da falta de organização coletiva entre os docentes:

Os professores da instituição não têm organização sindical própria, existindo apenas reuniões esporádicas para tratar de questões específicas que afetam a categoria, o que limita ou inibe a liberdade de expressão, “não porque haja censura ou boicote, mas porque num ambiente de trabalho permeado por insegurança profissional as manifestações pessoais devem ser dosadas e medidas, pois o risco de perder o emprego é sempre iminente” (Vilela, Garcia e Vieira, 2013, p. 529).

Segundo o estudo de Nascimento, Vieira e Araújo (2012), a autonomia entre os docentes e os departamentos muitas vezes corrobora em dificuldades no que se refere a um projeto coletivo, além do sentimento exacerbado de individualismo e fragmentação.

Nesse sentido, as discussões em grupo podem transformar-se tanto em importantes deliberações, quanto em espaços de escuta que potencializam os sentimentos de pertencimento, compartilhamento e compreensão entre os trabalhadores. Nascimento, Vieira e Araújo (2012) descrevem a importância nesses encontros para o despertar dos docentes para a necessidade de repensar sua

atividade, a fim de que esta se realize em um processo de construções efetivas do trabalho, com ênfase na coletividade e na cooperação.

No entanto, nem sempre esse processo resulta na resolução efetiva dos problemas gerados pelo ambiente de trabalho. Tundis et al. (2018) descreve em seu estudo como a dificuldade com o baixo número de docentes em atividade colocou-se como barreira para a execução de tarefas em uma universidade da Amazônia. Neste caso, a mobilização subjetiva encontrou-se na capacidade dos professores tolerarem o sofrimento e investir em tentativas até chegar a uma solução.

A deficiência dessas estratégias, no entanto, pode acarretar danos ligados à saúde do trabalhador, pois, como explicita Hoffmann et al. (p.269, 2017) “verifica-se maior vulnerabilidade dos docentes em apresentar danos físicos. Isso decorre da subutilização de estratégias defensivas e falta de cooperação para enfrentar a exposição aos fatores que causam sofrimento e culminam no adoecimento.” Silva, Souza e Teixeira (2017) explicita que “durante as entrevistas, sobressaiu a ideia de fragilidade dos vínculos de proximidade e das relações de trabalho como uma forma de precarização laboral” (p. 103), o que evidencia uma dificuldade de alinhamento entre os docentes, prejudicando, inclusive, possibilidades de criação de estratégias coletivas de enfrentamento.

Nascimento, Vieira e Araújo (2012) descrevem que o fato de o engajamento profissional da instituição estudada estar aquém do esperado dificulta a consolidação dos coletivos. Assim, os laços de cooperação entre os docentes também encontram prejuízo.

Por fim, é possível compreender que, ainda que com as dificuldades interpostas, as estratégias de mobilização subjetiva, sejam elas individuais ou construídas coletivamente, atuam como uma reação dos trabalhadores às situações de sofrimento vivenciadas no trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à proposta deste estudo, o objetivo geral foi alcançado por meio da análise de dados obtidos na base de dados Scielo, a partir da identificação de publicações que utilizaram a abordagem teórico-metodológica da Psicodinâmica do Trabalho com docentes do Ensino Superior Público no Brasil, no período de 2012 a 2022.

Todos os artigos analisados relacionam sofrimento e prazer no trabalho. Pela Psicodinâmica do Trabalho, essa relação é dialética: o prazer surge ao cumprir as tarefas, enquanto o sofrimento decorre, em geral, da falta de reconhecimento, esgotamento e sobrecarga. O sofrimento no trabalho pode, muitas vezes, corroborar até mesmo com o adoecimento orgânico. Entre os principais diagnósticos, podemos citar gastrite, taquicardia, hipertensão, irritabilidade, insônia, depressão, síndrome do pânico, estresse e síndrome do esgotamento profissional - burnout (Vilela, Garcia e Vieira, 2013).

Na tentativa de transformar o sofrimento em prazer no trabalho, professores recorrem a estratégias de mobilização subjetiva para enfrentar as dificuldades como desafios. Contudo, tais estratégias nem sempre são eficazes, sobretudo quando a organização do trabalho dificulta a ação coletiva, intensificando o sofrimento psíquico. Assim, o que muitas vezes é chamado de “autonomia” pode significar a “dispersão, a individualização, a perda de foco, com consequências deletérias na saúde (mental) e na produtividade e qualidade do trabalho” (Nascimento, Vieira e Araújo, 2012, p. 848).

Dejours (1993) destaca a importância de espaços de diálogo, inclusive com as chefias, para buscar alternativas às falhas da organização do trabalho. No estudo de Nascimento, Vieira e Araújo (2012), os autores apontam a necessidade de os docentes discutirem as novas exigências da prática médica, rompendo com paradigmas anteriores.

Outro item que foi identificado em todas as pesquisas diz respeito a sobrecarga de trabalho, um fator psicossocial de risco, que pode acarretar um desequilíbrio psíquico (Pereira et al., 2020). Diversos fatores contribuem para a sobrecarga dos trabalhadores da educação superior pública, como o acúmulo de funções, a dupla jornada feminina, o aumento do ritmo de trabalho, dificuldades interpessoais e o desvio de função. Soma-se a isso a mercantilização do conhecimento, que submete a produção científica à lógica acelerada do capital nas novas formas de organização do trabalho.

Como limitações da pesquisa, uma das hipóteses é a de que o tema em questão pode estar publicado em periódicos não indexados ao Scielo. No entanto, considerando a representatividade dos artigos selecionados, compreendemos que o conteúdo responde ao tema pesquisado.

Consideramos que os resultados dos artigos selecionados e analisados contribuem para apoiar pesquisas no campo da Saúde do Trabalhador e da Psicodinâmica do Trabalho nos contextos de trabalho da educação.

AGRADECIMENTO

Agradeço à PROPe (Pró-Reitoria de Pesquisa) pela concessão de bolsa de Iniciação Científica PIBIC (Edital 09/23).

REFERÊNCIAS

AREOSA, J. Ensaio sobre psicodinâmica do trabalho. **Revista Katálisis**, v. 24, n. 2, p. 321–330, 2021.

BRITO, J. et al. Saúde, gênero e reconhecimento no trabalho das professoras: convergências e diferenças no Brasil e na França. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 24, n. 2, p. 589–605, 2014.

CASADORE, M.M. Psicodinâmica do Trabalho. In: SCHMIDT, M.L.G. (org). **Dicionário temático de saúde/doença mental no trabalho: principais conceitos e terminologias**, São Paulo, FiloCzar.

CONDE, A. F. C.; CARDOSO, J. M. M.; KLIPAN, M.L. Panorama da psicodinâmica do trabalho no Brasil entre os anos de 2005 e 2015. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, 12(1), 19- 36, 2019.

DEJOURS, C.; DESSORS, D.; DESRIAUX, F. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **Revista de Administração de Empresas**, v. 33, n. 3, p. 98–104, 1993.

DEJOURS, C. A banalização da injustiça social. Rio de Janeiro: **FGV Editora**, 1999.

DEJOURS, C. Addendum: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: Lancman, S.; Sznclwar, L. I. (Orgs.). **Christophe Dejours: Da psicopatologia à Psicodinâmica do Trabalho**. Brasília: Paralelo 15, 2008.

DEJOURS, C. Prefácio. In: Mendes, A. M. (Org.) **Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

FACAS, E. P.; GHIZONI, L. D. Trabalho como estruturante psíquico e sócio político em tempos de hipermodernidade. **Trabalho (En)Cena**, 2(2), 1–2, 2017.

FACAS, E.; MACHADO, A. C. A.; MENDES, A. M. B. A negação do saber operário no trabalho automatizante: análise psicodinâmica do trabalho de pilotos de trem de metrô do Distrito Federal. **Revista Amazônica**, v. 9, p. 44–68, 2012.

HELOANI, R.; LANCMAN, S. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Production**, v. 14, n. 3, p. 77–86, 2004

HOFFMANN, C. et al. Psicodinâmica do trabalho e riscos de adoecimento no magistério superior. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 91, p. 257–276, 2017.

HOFFMANN, C. et al. Prazer e sofrimento no trabalho docente: Brasil e Portugal. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e187263, 2019.

LOUZADA, R. S. M. L.; OLIVEIRA, P. D. T. R. D. Reflexões sobre a metodologia de pesquisa em psicodinâmica do trabalho. **Revista do NUFEN**, v. 5, n. 1, p. 26–35, 2013.

MENDES, A. M. B. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 15, n. 1-3, p. 34–38, 1995.

NASCIMENTO, E. L. A. do.; VIEIRA, S. B.; ARAÚJO, A. J. da S. Desafios da gestão coletiva da atividade na docência universitária. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 4, p. 840–855, 2012.

PEREIRA, A. C. L. et al. Fatores de riscos psicossociais no trabalho: limitações para uma abordagem integral da saúde mental relacionada ao trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 45, p. e18, 2020.

SILVA, P. M. C. da.; SOUZA, K. R. DE.; TEIXEIRA, L. R. POLÍTICA DE DESPRECARIZAÇÃO DO TRABALHO EM SAÚDE EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE C&T: A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES E PESQUISADORES. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 15, n. 1, p. 95–116, 2017.

TUNDIS, A. G. O. et al. ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA AMAZÔNIA. **Educação em Revista**, v. 34, p. e172435, 2018.

UCHIDA, S.; LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. Contribuições da Psicodinâmica do Trabalho para o desenvolvimento de ações transformadoras no processo laboral em Saúde Mental. In: Glina, D. M. R.; Rocha, L. E. (org). **Saúde mental no trabalho: da teoria à prática**. São Paulo. Editora Roca Ltda, cap. 10, p. 191-209, 2010.

VILELA, E. F.; GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. **REAd. Revista Eletrônica de Administração** (Porto Alegre), v. 19, n. 2, p. 517–540, 2013.

Data da submissão: 12/03/2025

Data do aceite: 19/06/2025

**CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL
À LUZ DO EPISTEMÔMETRO****CURRICULUM IN MOTION OF THE FEDERAL DISTRICT IN LIGHT OF THE
EPISTEMOMETER****CURRÍCULO EN MOVIMIENTO DEL DISTRITO FEDERAL A LA LUZ DEL
EPISTEMÓMETRO**Rosânia Soares¹**RESUMO:**

No presente trabalho, propomos analisar, como a primeira dimensão do Epistemômetro, o tema, que se manifesta no Currículo em Movimento do Distrito Federal, articulado a partir dos Eixos Transversais, em seus objetivos e conteúdos, no Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica com base em Carvalho (2023), cuja elaboração sobre o Epistemômetro serviu como referência para identificar aproximações e/ou distanciamentos em relação ao Currículo em Movimento do Distrito Federal. No texto analisado, observamos uma ação inicial para um pensamento plurepistêmico com incentivo à sua consolidação na prática do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Currículo em Movimento. Epistemômetro. Pensamento plurepistêmico.

ABSTRACT:

In this paper, we propose to analyze, as the first dimension of the Epistemometer, the theme as it is manifested in the *Curriculum in Movement* of the Federal District, articulated through the Transversal Axes in its objectives and content in the initial Years of Elementary Education. To this end, we conducted a bibliographic review based on Carvalho (2023), whose development of the Epistemometer served as a reference to identify approximations and/or divergences in relation to the *Curriculum in Movement* of the Federal District. In the analyzed text, we observe an initial action toward a plurepistemic approach, with encouragement for its consolidation in everyday school practice.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB). Membro do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a construção do conhecimento – GPS/UNB. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0005-2760-8926>. E-mail: rosanias.soares@gmail.com

Keywords: Initial Years. *Curriculum in Movement*. Epistemometer. Plurepistemic Thinking.

RESUMEN:

En este artículo, nos proponemos analizar, cómo la primera dimensión del Epistemómetro, el tema, se manifiesta en el *Currículo en Movimiento* del Distrito Federal, articulado a partir de los Ejes Transversales en sus objetivos y contenidos en los Primeros Años de la Educación Primaria. Para ello, recurrimos una investigación bibliográfica basada en Carvalho (2023), cuya elaboración sobre el Epistemómetro sirvió como referencia para identificar aproximaciones y/o distanciamientos en relación con el *Currículo en Movimiento* del Distrito Federal. En el texto analizado, observamos una acción inicial hacia un pensamiento plurepistémico con estímulo para su consolidación en la práctica cotidiana escolar.

Palabras clave: Primeros Años. Currículo en Movimiento. Epistemómetro. Pensamiento plurepistémico.

INTRODUÇÃO

O Professor Dr. José Jorge de Carvalho, da Antropologia da UnB, Universidade de Brasília, ministra uma disciplina na pós-graduação intitulada Análise de Sistemas Simbólicos - Encontro de Saberes e Descolonização Acadêmica: Diálogos entre Epistemes Indígenas, Afro-diaspóricas, Africanas e Orientais. Os encontros têm como proposta incorporar uma nova episteme no Ensino Superior, em que os saberes de outros povos possam ser inseridos aos currículos das graduações, acrescentando-os aos conhecimentos europeus historicamente disseminados e basilares nas concepções dos documentos que regem os cursos superiores. Tal proposta não se limita a uma disciplina de pós-graduação, mas tornou-se mote de vida do professor que toma o tema em suas pesquisas incessantes com resultados efetivos, como o Programa Encontro de Saberes, instituído na UnB que promove a participação de mestres e mestras de saberes tradicionais dentro da universidade. O professor José Jorge também é pioneiro nas ações afirmativas que levaram à inclusão de discentes e

docentes afrodescendentes e indígenas, tanto em universidades brasileiras quanto na América Latina. Dentre suas inúmeras contribuições, surgiu um documento - Epistemômetro - um instrumento científico em permanente aprimoramento que

olha para o que está recomendado e tornado obrigatório como referência de saber acadêmico; e olha também para o que deveria formar parte, e ainda não o faz, para a construção de um novo campo plural de saber universitário em todas as áreas e capaz de fazer justiça à diversidade epistêmica da sociedade brasileira (Carvalho, 2023, p. 9).

Tal posicionamento provocou-nos a refletir que essa mesma condição se estabelece na Educação Básica, considerando que os egressos da Pedagogia foram formados em universidades com alto grau de colonização epistêmica a que estamos submetidos.

As discussões teóricas desenvolvidas no âmbito da disciplina serviram como catalisador para uma análise crítica de nossa prática mais recente com estudantes dos quintos anos (Ensino Fundamental - Anos iniciais -) , da Rede Pública do Distrito Federal. Para sustentar este estudo, analisamos o documento orientador, o Currículo em Movimento do Distrito Federal, à luz do Epistemômetro.

Revisão da Literatura: Epistemômetro e Currículo em Movimento

Nossa questão inicial é que a forma de conhecimento legitimada no âmbito da universidade, formadora dos professores que atuarão na Educação Básica, apresenta-se como um discurso hegemônico eurocêntrico. E, no Brasil de vastos saberes, oriundos de múltiplas formações étnicas, defendemos que não é adequado permanecermos nesse caminho único. Por isso, pensar em acrescentar outras possibilidades de conhecimento(s) sobre o(s) mundo(s), privilegiando os povos e comunidades tradicionais é um caminho possível. Isso quer dizer que

[...] estamos partindo de um modelo acadêmico monocultural, monolíngue e monoepistêmico e nos propomos construir agora um novo modelo multicultural, poliglota e plurepistêmico capaz de refletir a diversidade de tradições de conhecimento, em todas as áreas, que estão vivas e florescentes em nosso país (Carvalho, 2023, p. 304).

No Ensino Superior, são as Diretrizes Curriculares que regem o ordenamento dos cursos; na Educação Básica, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais e, no Distrito Federal, o Currículo em Movimento do Distrito Federal. Tal documento é referência para as redes de ensino no DF que garante aos estudantes do Distrito Federal os mesmos direitos de aprendizagem assegurados a todos os outros estudantes brasileiros, apresenta a necessidade de uma plurepistemologia quando afirma que tem como um dos objetivos

Identificar a presença e a diversidade de culturas como a afro-brasileira, as indígenas, dos quilombolas, dos Ciganos, das comunidades do campo, das florestas, de migrantes e de imigrantes, bem como de outros grupos sociais são importantes para compreender, valorizar e respeitar os indivíduos, suas características socioculturais e suas territorialidades. A escola reivindica o papel de promover aos estudantes a oportunidade de problematizar as diferentes formas de atribuir sentido ao mundo (GDF, 2018, p. 256).

Portanto, é fato que a Secretaria de Educação do Distrito Federal reivindica uma prática docente que converge ao proposto pelo Epistemômetro que se coloca não apenas como “[...]uma teoria da descolonização, mas uma práxis descolonizadora e esta se efetiva de fato em um conjunto articulado de ações [...]” (Carvalho, 2023, p. 309).

O cotidiano escolar é pautado em vários documentos orientadores para o processo de ensino e aprendizagem que, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), manifesta-se em currículo formal ou prescrito, currículo real e currículo oculto. Para nosso trabalho, vamos nos pautar no currículo prescrito que antecede a vivência entre professores e estudantes, expresso em diretrizes e estabelecido pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal. A saber:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (MEC, 2017, p.7).

O referido documento define que as Áreas do Conhecimento são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Aparecem, portanto, separadas, conforme a episteme tradicional em que os campos do saber possuem limites determinados, independentes e estanques. Esta mesma organização se estabelece ainda que, nos Anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), seja um único docente - nomeado professor de Atividades - o responsável pelo trabalho diário junto aos estudantes.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal procura promover avanços, afirmando que

Após anos de lutas de diversos grupos sociais, algumas conquistas educacionais foram alcançadas, como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira (BRASIL, 2003) e indígena (BRASIL, 2008). Tal mudança legislativa deve se consolidar em práticas reais nas escolas, possibilitando melhor compreensão das diferenças étnico-raciais e respeito às diversas culturas. Além disso, a análise crítica acerca desses assuntos pode contribuir no processo de desconstrução de estereótipos e estigmas construídos historicamente (GDF, 2018, p, 273).

Para tanto, o documento supracitado elenca dois grandes eixos para o processo de aprendizagem:

Eixos Integradores (para os Anos Iniciais: Alfabetização, Letramentos e Ludicidade; e, para os Anos Finais: Ludicidade e Letramentos) e Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade) (GDF, 2018, p. 8).

Com isso, os Eixos Transversais surgiram para a democratização de saberes, que contemplariam as aprendizagens de conteúdos *sobre* os povos originários/indígenas, africanos/afro-brasileiros e quilombolas.

Diante do exposto, podemos dizer que há avanços a caminho de uma plurepisteme, já que, como nos afirma Carvalho (2023),

A presença, maior ou menor, ou a ausência dos saberes tradicionais não eurocêntricos condiciona todas as perguntas seguintes. Se eles não são ensinados significa que não existe ainda um movimento alternativo em direção a outros tipos de pensamento e outras epistemes. Se eles são ensinados, há que investigar a tensão epistêmica e política gerada com sua presença (Carvalho, 2023, p. 311).

No entanto, cabe-nos salientar que não basta que os temas sobre os povos e comunidades tradicionais façam parte do currículo, mas como contemplado no Epistemômetro, em suas sete dimensões, a saber: Tema, Interesses, Vozes e Formas de Representação, Paradigmas e Teorias, Epistemes, Modos de Viver e Proposta Civilizatória exista uma forte consolidação em diálogos, reflexões e ações que precisam ser ampliadas “para além do eurocentrismo, nosso combate descolonizante, portanto, deve dirigir-se prioritariamente a superar o euroexclusivismo” (Carvalho, 2023, p. 312).

O Epistemômetro, reiteramos, é um instrumento que não exclui a forma de conhecimento secular oriundas da Europa, mas deseja ampliar as possibilidades de (re)conhecimento de outras formas de saberes também seculares, milenares, como nos afirma Carvalho (2023):

esta ferramenta olha para o que está recomendado tornado obrigatório como referência de saber acadêmico; e olha também para o que deveria formar parte, e ainda não o faz, para a construção de um novo campo plural de saber universitário em todas as áreas e capaz de fazer justiça à diversidade epistêmica da sociedade brasileira (Carvalho, 2023, p. 310).

Da mesma forma, o Currículo em Movimento do Distrito Federal expressa crítica à limitação de um saber eurocêntrico e aponta, na Área de Conhecimento Linguagens, que:

Na condução do trabalho pedagógico, o trajeto da língua deve ser considerado atentando-se para a influência da colonização e do patriarcado e das lutas descolonizadoras de resistência nas matrizes culturais que originam determinadas línguas. Assim, cabe refletir sobre o lastro deixado pelo movimento de aculturação e apagamento a partir do domínio e

extermínio de determinados povos (como as populações negras e indígenas nos diversos continentes, entre outras) ao se abordar a importância das línguas e culturas em contato/conflito (GDF, 2018, p. 128).

No intuito de identificar como o Currículo em Movimento está elaborado, de forma a propor um caminho plurepistêmico, vamos nos ater à primeira dimensão do Epistemômetro: o tema.

Caminho metodológico para identificar o movimento plurepistêmico

O documento que rege a rede de ensino do Distrito Federal tem como proposta avaliar sua implantação de forma a permanecer em constante diálogo entre teoria, técnica e prática no processo de aprendizagem. Por isso, movimento é determinante para a sua (re)elaboração. Vimos sinais de uma trajetória menos eurocêntrica que busca contemplar o conhecimento em suas diversas formas, origens, respeitando a diversidade do planeta.

Seguimos para identificar os temas transversais que contemplam os saberes dos povos e comunidades tradicionais, lembrando que

O primeiro passo para formular um currículo plurepistêmico é realizar um diagnóstico epistemológico do currículo vigente. Se os autores, as teorias e os temas eurocêntricos reinam quase sozinhos, é preciso observar como negam, silenciam ou representam os saberes não ocidentais excluídos. Esse olhar analítico que põe atenção tanto no que está presente como no que está ausente é característico do Epistemômetro (Carvalho, 2023, p. 309-310).

Para tanto, realizamos a busca pelos seguintes termos: indígena(s), povos originários, africana/africano, afro-brasileiro(a) e quilombola dentro dos objetivos e conteúdos propostos para o ensino do segmento Fundamental I da Educação Básica, no Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Embora a bibliografia seja um aspecto elementar para a aplicação do Epistemômetro, foi necessário realizar adequação de seu uso por tratar-se de uma investigação de um currículo que abrange toda a região do Distrito Federal. Não contemplaremos as referências bibliográficas, já que cada unidade de ensino escolhe seus materiais didáticos; ou seja, é uma decisão particular de cada escola.

Passamos a identificar “[...] os temas sobre culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, [...] historicamente excluídas do cânone acadêmico eurocêntrico” (Carvalho, 2023, p. 322).

Primeiramente, identificamos o número de vezes que cada um dos termos aparece no documento de forma integral em suas 316 páginas. O que resultou em 185 citações no total. Posteriormente, verificamos a recorrência dos mesmos termos nos objetivos e nos conteúdos do Ensino Fundamental – Anos iniciais - (do 1º ao 5º ano).

Para dimensionar a presença dos temas de interesse desta pesquisa no documento, realizou-se um levantamento quantitativo da frequência dos termos-chave. A Tabela 1 apresenta os resultados dessa busca, comparando a incidência total no Currículo em Movimento com o recorte específico para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Tabela 1: Ocorrências dos termos-chave no Currículo em Movimento

Currículo em Movimento (documento total)		Ensino Fundamental, Anos Iniciais (parte do Currículo em Movimento)	
Termo	Quantidade de citações	Termo	Quantidade de citações
Indígena (s)	88	Indígena (s)	39
Povos originários	05	Povos originários	00
Africana/Africano	66	Africana/Africano	25
Afro-brasileira(s)	10	Afro-brasileira(s)	06
Quilombola	16	Quilombola	8
TOTAL	185	TOTAL	78

Fonte: Elaboração da autora. Com base no Currículo em Movimento.

A análise comparativa exposta na Tabela 1 revela que 42% das citações ocorridas em todo o documento se localizam na seção dedicada aos Anos Iniciais. Essa informação quantitativa sugere que a ênfase na diversidade étnico-cultural, presente no discurso geral do currículo, se mantém na prescrição para o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Notamos a completa ausência do termo 'povos originários' nesta etapa, mas que pode ser justificada pelo seu uso como sinônimo de 'indígena(s)'.

Superada a análise quantitativa, partimos para entender como esses temas são inseridos nos Objetivos de Aprendizagem e nos Conteúdos prescritos para os Anos Iniciais. As Tabelas 2, 3, 4 e 5 detalham essas ocorrências e estão organizadas por blocos de ensino: 1º Bloco (1º, 2º e 3º anos) e 2º Bloco (4º e 5º anos).

Tabela 2: Objetivos com temas de diversidade étnico-cultural (do 1º ao 3º ano)

Anos Iniciais – 2º Ciclo – 1º Bloco - Objetivos	
1º Ano	▪ Confeccionar e utilizar máscaras com referências indígenas, africanas japonesas, gregas, indianas e outras (p.75).
2º. Ano	▪ Encenar pequenas cenas teatrais, utilizando máscaras com referências indígenas, africanas japonesas, gregas, indianas e outras (p.75).
3º. Ano	▪ Conhecer cenas cotidianas das culturas indígenas, quilombolas e afro-brasileiras respeitando suas especificidades (p. 75).

Fonte: Elaboração da autora. Com base no Currículo em Movimento.

Tabela 3: Conteúdos com temas de diversidade étnico-cultural (do 1º ao 3º ano)

Anos Iniciais – 2º Ciclo – 1º Bloco - Conteúdos	
1º Ano	<ul style="list-style-type: none">▪ Máscaras com referências indígenas, africanas japonesas, gregas, indianas e outras (p.75).▪ Gêneros e estilos musicais (cantigas de roda, marchinhas, canções indígenas, cirandas, parlendas, canções afro-brasileiras, música popular brasileira - MPB e de massa, jingles, trilhas sonoras, música instrumental)(p.99).▪ Brinquedos cantados e jogos folclóricos como: ciranda, canções folclóricas, indígenas, africanas, asiáticas, ocidentais, orientais, sobre bichos e marchinhas carnavalescas (p.101).▪ Comunidades rurais, quilombolas e indígenas. Organização

	sociocultural das comunidades (p. 260).
2º. Ano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecimento do contexto da desigualdade étnico-racial, sociocultural e de gênero na sociedade, destacando as comunidades locais, rurais, quilombolas, indígenas e outras na região em que vivem (p. 278).
3º. Ano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conto folclórico, lendas e conto acumulativo: escuta da conotação e comparação com a leitura do texto escrito (exploração de contos indígenas e africanos) (p. 27). ▪ Encenação de cenas a partir de ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais (indígenas, quilombolas, afro-brasileiras, entre outras) (p.75). ▪ Modo de vida e marcas das comunidades do campo, quilombolas e indígenas, caiçaras e ribeirinhos, de ciganos, de refugiados. Comunidades urbanas (p. 261).

Fonte: Elaboração da autora. Com base no Currículo em Movimento.

Tabela 4: Objetivos com temas de diversidade étnico-cultural (4º e 5º anos)

Anos Iniciais – 2º Ciclo – 2º Bloco - Objetivos	
4º. Ano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vivenciar cenas cotidianas das culturas indígenas, ciganas, quilombolas e afro-brasileiras dos grupos que residem no Distrito Federal (p. 76). ▪ Valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (p. 99). ▪ Conhecer, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Distrito Federal e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas (p.116). ▪ Experimentar e fruir diferentes ritmos a partir das danças e manifestações populares regionais de matrizes africanas e indígenas (p.117). ▪ Conhecer os grupos indígenas no DF e suas lutas pelo direito à terra (p.283).

5º. Ano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar e compreender as influências das culturas indígenas e afro-brasileiras, marcadas pela diversidade de rituais, mitos e imaginários, entendendo a função do corpo como elemento expressivo das relações pessoais (p.77). ▪ Adquirir repertório relativo às diferentes manifestações de dança de matrizes indígenas, africanas e europeias (p. 88). ▪ Vivenciar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas (p.116). ▪ Compreender os papéis dos povos indígenas, das diversas sociedades africanas e dos povos europeus na sociedade brasileira e suas implicações sociais na atualidade (p. 282). ▪ Conhecer formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos (p.283). ▪ Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras (p. 306).
---------	--

Fonte: Elaboração da autora. Com base no Currículo em Movimento.

Tabela 5: Conteúdos com temas de diversidade étnico-cultural (4º e 5º anos)

Anos Iniciais – 2º Ciclo – 2º Bloco - Conteúdos	
4º. Ano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ditados populares, trovas, literatura de cordel e adivinhações; Contos de fada, contos populares, contos indígenas e africanos, folclóricos, causos, mitos e fábulas (p. 41). ▪ Grupos indígenas (Tapuias-Fulniôs, Guajajaras, Pataxós, Tukano e outros), Quilombo Mesquita, Ciganos e Afro-brasileiros (p.77). ▪ Manifestações de dança da cultura brasileira e suas matrizes indígenas e africanas (p.88). ▪ Música portuguesa, africana e indígena (p. 103). ▪ Gêneros e estilos musicais dos migrantes do DF desde sua origem, enfatizando os povos indígenas e quilombolas (p.103). ▪ Brincadeiras e jogos de matriz indígena (Exemplo: peteca, jogo da onça, corrida de tora etc.) (p.116).

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brincadeiras e jogos de matriz africana (Escravos de Jó, terra-mar, mamba, etc.) (p. 116). ▪ Danças de matriz indígena (Toré, Cateretê, Acyigua etc.) (p. 117). ▪ Danças de matriz africana (Maracatu, Jongo, Samba, Frevo etc.) (p.117). ▪ Realidade das diferentes comunidades (urbana, do campo, quilombolas, indígenas e outras). Territórios existentes no DF e no Brasil: terras indígenas com ênfase no Santuário dos Pajés (Povo Tapuia-Fulniô) e comunidades remanescentes de quilombos com ênfase na comunidade do Quilombo Mesquita na Cidade Ocidental, entre outros (p.265). ▪ Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, seu deslocamento e sua reorganização territorial, a presença portuguesa, a diáspora forçada dos africanos, os processos de escravização. Aculturação, inculturação e interculturalidade (p. 281-282). ▪ Lugares do sagrado no Brasil: templos, igrejas, terreiros, cemitérios indígenas, dentre outros (p. 306).
5º. Ano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ditados populares, trovas, literatura de cordel e adivinhações. Contos de fada, contos populares, contos indígenas e africanos, folclóricos, ▪ causos, mitos e fábulas (p. 42). ▪ Culturas indígenas e afro-brasileiras no teatro: danças, rituais, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias, entre outras (p.77). ▪ Manifestações de dança da cultura brasileira e suas matrizes indígenas, africanas e europeias (p.88). ▪ Arte como manifestação da cultura e identidade de um povo (matriz africana, indígena e europeia) (p. 99). ▪ Características da produção visual inspirada na cultura afro-brasileira e indígena (p.99). ▪ Brincadeiras e jogos de matriz indígena (Exemplo: peteca, jogo da onça, corrida de tora etc.) (p.116). ▪ Brincadeiras e jogos de matriz africana (Escravos de Jó, terra-mar, mamba, mancala etc.) (p.116). ▪ Danças de matriz indígena (Toré, Cateretê, Acyigua etc.) (p. 117).

	<ul style="list-style-type: none">▪ Danças de matriz africana (Maracatu, Jongo, Samba, Frevo etc.) (p.117).▪ Etapas de ocupação das regiões brasileiras - semelhanças, permanências e mudanças; Realidade das diferentes comunidades (urbana, do campo, quilombolas, indígenas e outras) (p.264).▪ A formação das matrizes populacionais brasileiras (indígenas, africanas e europeias). Políticas de ações afirmativas. Combate ao racismo e à discriminação de todos os tipos de preconceitos (p.282).▪ Lugares do sagrado no Brasil: templos, igrejas, terreiros, cemitérios indígenas, dentre outros (p. 306).
--	---

Fonte: Elaboração da autora. Com base no Currículo em Movimento.

Análise qualitativa da inserção temática

A análise conjunta das Tabelas 2 a 5 permite extrair algumas observações. Primeiramente, nota-se uma concentração das temáticas em componentes curriculares ligados às Artes e Linguagens, como na proposta de 'confeccionar e utilizar máscaras' (Tabela 2) ou em 'gêneros e estilos musicais' (Tabela 3). Tais inserções são válidas, mas é necessário que, em sua implantação, tenha o cuidado de não tratar as culturas indígenas e africanas sob uma ótica folclórica ou exótica, desvinculada de seus contextos sociais, políticos e econômicos.

Em segundo lugar, observa-se repetição da maior parte dos conteúdos no 4º e 5º anos, como 'Danças de matriz indígena (Toré, Cateretê, Acyigua etc.)' (Tabela 5). Isto implica em dizermos que não há proposta de aprofundamento dos conteúdos na sequência escolar.

Depois podemos notar um avanço, ainda que incipiente, em direção a uma abordagem mais crítica sobre a questão da existência dos povos tradicionais nas

sociedades atuais. É o que vimos na menção 'lutas pelo direito à terra' (Tabela 4) para o 5º ano.

Numa análise geral, observamos que a dimensão 'Tema' do Epistemômetro, no Currículo em Movimento para os Anos Iniciais, propõe a inclusão das epistemes dos povos indígenas e africanos. No entanto, o faz de forma predominantemente superficial, ressaltando as manifestações culturais sem explorar os conflitos históricos nem sugerir a participação das comunidades nas escolas. Ainda se fala *sobre* ou *das* pessoas que compõem os povos tradicionais. Não há uma proposta de trazê-los para dentro das unidades escolares a fim de que eles mesmos possam dialogar com as crianças e compartilhar seus saberes ancestrais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta análise, compartilhamos nossas descobertas sobre o (re)trato das culturas indígenas, africanas e quilombolas propostas nos Eixos Transversais do Currículo em Movimento do Distrito Federal à luz do Epistemômetro em sua primeira dimensão: o tema.

Constatamos que o documento analisado, enquanto currículo formal/preposto, estabelece que os saberes dos povos tradicionais devem orientar as práticas educacionais para atender à obrigatoriedade legal, conforme as Leis 10.639/03 e 11.645/2008, que incorpora a temática como parte do currículo oficial. Contudo, para que ocorra uma mudança efetiva em direção a um pensamento plurepistêmico, defendemos que essa orientação precisa se consolidar no currículo real e no currículo oculto.

Após anos de lutas de diversos grupos sociais, algumas conquistas educacionais foram alcançadas, como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira (BRASIL, 2003) e indígena (BRASIL, 2008). Tal mudança legislativa deve se consolidar em práticas reais nas escolas, possibilitando melhor compreensão das diferenças étnico-raciais e respeito às diversas culturas. Além disso, a análise crítica acerca desses assuntos pode contribuir no processo de desconstrução de estereótipos e estigmas construídos historicamente (GDF, 2018, p, 273).

Ressaltamos que a aplicação do Epistemômetro se concentra em sete dimensões e que neste artigo tratamos apenas da primeira dimensão: o tema. A partir desta ferramenta analítica crítica, sugerimos que futuras pesquisas explorem os demais âmbitos do instrumento para uma análise quantitativa e qualitativa dos currículos da Educação Básica em todos os cantos do país. O objetivo é (re)conhecermos os movimentos para uma educação que valorize os diversos saberes dos povos indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, das culturas populares e de outras comunidades tradicionais de forma a contemplar a diversidade epistêmica do Brasil. Além disso, abrimos caminhos para pensar a realização dos currículos real e oculto à luz do Epistemômetro.

Por fim, considerando nossa reflexão sobre o fazer das escolas no Distrito Federal, esperamos que este trabalho inicial fomente a consolidação do currículo prescrito e inspire ações que levem os mestres e as mestras de saberes vivos ancestrais para dentro do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Acesso em 15 de jun.2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Acesso em 15 de jun.2025.

CARVALHO, José Jorge de. Epistemômetro: uma metodologia para a descolonização e transformação do currículo das universidades brasileiras. **PragMATIZES – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura**, Niterói, v. 13, n. 25, p. 302-345, set. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Anos Finais Brasília -, DF, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

Data da submissão: 29/05/2025

Data do aceite: 17/06/2025

**ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: UMA NECESSIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DA
CIDADANIA**

ADULT LITERACY: A NECESSITY FOR BUILDING CITIZENSHIP

**ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS: UNA NECESIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA
CIUDADANÍA**

Sintia Fabiana Alves de Mello Câmara¹

Marinês Soratto²

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo geral analisar o significado do processo de alfabetização dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas implicações para o exercício da cidadania, revisando explorando os fundamentos teóricos e as práticas pedagógicas da alfabetização de adultos segundo Freire, destacando suas contribuições para a construção de uma sociedade democrática e participativa. Com relação à metodologia da pesquisa, trata-se de uma abordagem qualitativa, conforme nos aponta Duarte (2002). A alfabetização de adultos sob a perspectiva de Paulo Freire representa um marco histórico na educação, destacando-se pelo seu caráter libertador e dialógico. Fundamentada em princípios de consciência crítica, a proposta freireana transcende o ensino técnico de leitura e escrita, promovendo a capacidade de interpretar e transformar a realidade. Apresentada em 1963, essa abordagem se estrutura em cinco etapas, incluindo o levantamento do vocabulário do grupo e a criação de situações existenciais (Freire, 2018). Para Freire (1987a), a alfabetização é um ato político essencial para a cidadania, que se contrapõe à educação bancária, caracterizada pela transmissão passiva de informações. Nesse contexto, o conceito de

¹ Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Membro do Grupo De Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação De Professores (GPEC/UCDB). Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande/MS no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos/EJA e membro do Fórum Estadual da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul/FEJA/MS. E-mail: sintiacamara@hotmail.com. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0009-5480-3101>

² Pós Doutora e pesquisadora do grupo de estudo e pesquisa: Educação e Interculturalidade/GEPEIN; Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB – Mestrado e Doutorado. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. E-mail: marines.soratto@gmail.com. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5445-9592>

cidadania está intrinsecamente ligado à participação ativa e crítica no processo histórico (Freire, 2001).

Palavras-chave: Alfabetização de Adultos; Paulo Freire; Cidadania.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the meaning of the literacy process for students in Youth and Adult Education (EJA) and its implications for the exercise of citizenship. It explores and reviews the theoretical foundations and pedagogical practices of adult literacy according to Freire, highlighting his contributions to the construction of a democratic and participatory society. Regarding the research methodology, this is a qualitative approach, as pointed out by Duarte (2002). Adult literacy from Paulo Freire's perspective represents a historical milestone in education, standing out for its liberating and dialogical character. Grounded in principles of critical consciousness, the Freirean approach goes beyond the technical teaching of reading and writing, promoting the ability to interpret and transform reality. Presented in 1963, this approach is structured in five stages, including the survey of the group's vocabulary and the creation of existential situations (FREIRE, 2018). According to Freire (1987a), literacy is a political act essential for citizenship, opposing the banking education model, characterized by the passive transmission of information. In this context, the concept of citizenship is intrinsically linked to active and critical participation in the historical process (FREIRE, 2001).

Keywords: Adult Literacy; Paulo Freire; Citizenship.

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo general analizar el significado del proceso de alfabetización de los estudiantes de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y sus implicaciones para el ejercicio de la ciudadanía, revisando y explorando los fundamentos teóricos y las prácticas pedagógicas de la alfabetización de adultos según Freire, destacando sus contribuciones para la construcción de una sociedad democrática y participativa. En cuanto a la metodología de la investigación, se trata de un enfoque cualitativo, conforme nos señala Duarte (2002). La alfabetización de adultos desde la perspectiva de Paulo Freire representa un hito histórico en la educación, destacándose por su carácter liberador y dialógico. Fundamentada en principios de conciencia crítica, la propuesta freireana trasciende la enseñanza técnica de la lectura y la escritura, promoviendo la capacidad de interpretar y transformar la realidad. Presentada en 1963, esta propuesta se estructura en cinco etapas, que incluyen el levantamiento del vocabulario del grupo y la creación de situaciones existenciales (FREIRE, 2018). Para Freire (1987a), la alfabetización es un acto político esencial para la ciudadanía, que se contrapone a la educación bancaria, caracterizada

por la transmisión pasiva de informaciones. En este contexto, el concepto de ciudadanía está intrínsecamente ligado a la participación activa y crítica en el proceso histórico (FREIRE, 2001).

Palabras clave: Alfabetización de Adultos; Paulo Freire; Ciudadanía.

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo apresenta as aproximações entre alfabetização de adultos, educação bancária, educação libertadora, entre outros. Estas aproximações são discutidas e abordadas como possibilidades nas relações pedagógica crítica e emancipatórias dos estudantes da EJA. Com relação à metodologia da pesquisa, trata-se de uma abordagem qualitativa, conforme nos aponta Duarte (2002, p. 140) esta abordagem é “[...] um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento [...]”. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Segundo Duarte (2004, p. 62), a entrevista é “[...] um recurso metodológico que busca, com bases em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer”.

Percebemos que os estudantes reconhecem a relevância da EJA para além do mundo do trabalho. Neste sentido, a educação inclui a formação humana, cultural e cidadã, que, na relação dialógica entre estudantes e docentes, vão compreendendo como chegaram na situação em que se encontram. Esta compreensão é importante, sobretudo para que não haja uma culpabilização do sujeito analfabeto. Afinal, “o discurso conservador chega ao ápice do cinismo, identificando os pobres [e os analfabetos] como uma patologia e totalmente imorais, radicalizando o discurso da culpabilização do próprio indivíduo” (Pavan, 2005, p. 115).

Outra análise importante relativa ao significado de alfabetização para os estudantes da EJA é que, embora enfatizaram a questão do mundo do trabalho, os

estudantes não reduzem o processo educativo a ele. Destacamos que também reconhecemos que, em hipótese alguma, podemos secundarizar a importância que a alfabetização tem na vida econômica das pessoas.

Na presente pesquisa, investigamos de que forma a alfabetização de adultos, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da referida escola contribui para a construção da cidadania, à luz dos desafios sociais, pedagógicos e estruturais que permeiam esse processo. Partimos de três hipóteses: (1) uma alfabetização fundamentada na abordagem dialógica e libertadora de Paulo Freire fortalece a cidadania ao estimular a consciência crítica e a participação social; (2) a escassez de políticas públicas integradas e de recursos pedagógicos adequados nas escolas municipais da região compromete a efetividade do processo alfabetizador; e (3) o reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes, aliado a práticas pedagógicas contextualizadas à realidade local, potencializa o engajamento dos sujeitos da EJA e o desenvolvimento de sua autonomia.

A proposta da alfabetização de adultos em Paulo Freire apresenta uma perspectiva libertadora, problematizadora, dialógica e histórica. Ela considera os indivíduos como sujeitos históricos, que se encontram excluídos e impedidos de participar do processo educativo.

A proposta inicial freireana foi apresentada em “Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo”, de 1963. Como apontam Farias e Perboni (2021), o artigo visava discutir conceitos de cultura para oferecer perspectivas sobre a realidade e a compreensão da possibilidade de atuar e reformular a realidade dos educandos por eles mesmos.

Freire (2018, p. 23-24) discute o processo de educação de adultos propondo que ele percorra as seguintes fases:

1. Levantamento do universo vocabular do grupo;
2. Seleção nesse universo dos vocábulos geradores, sob um duplo critério: a) o da riqueza fonêmica e b) o da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional;
3. Criação de situações existenciais, típicas do grupo que vai se alfabetizar.
4. Criação de fichas-roteiro, que auxiliam

os coordenadores de debate no seu trabalho e 5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

A alfabetização faz parte do processo educativo que visa à construção de identidade individual, de identidade de classe e como parte da formação da cidadania (FREIRE, 1987a). Nisso, é necessário reconhecer o processo educativo, como um ato político. Com Freire (2001), podemos enfatizar que a cidadania não se reduz a ter um emprego, a ter direitos formais e deveres, mas é poder dizer sua palavra. A alfabetização faz “parte de um processo maior e mais significativo – o da assunção de sua cidadania, o da tomada da história em suas mãos” (FREIRE, 1997a, p. 102).

Assim, entendemos que a alfabetização deve ir além do processo de ensinar a ler e escrever. Ela precisa construir uma leitura crítica do mundo (FREIRE, 1987b). É possível dizer que “a cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação” (Herbert, 2008, p. 74) .

Para tanto, o educador deve estar em contato, consciente e em diálogo com a linguagem utilizada pelo educando. O processo de alfabetização não é apenas ensinar as regras do uso da linguagem, mas tornar a pessoa em participante ativo e crítico da sociedade (GARCIA, 2004; FREIRE, 1987b). Ainda segundo Freire (1997a, p. 102), “é isso que sempre defendi, é por isso que sempre me bati por uma alfabetização que, conhecendo a natureza social da aquisição da linguagem, jamais a dicotomize do processo político da luta pela cidadania” .

Em conformidade com Lima (2005), refletir criticamente as conexões entre educação e cidadania é cada vez mais necessário quanto a contemporaneidade que envia a educação para uma atribuição somente adaptativa e a cidadania para um exemplo de mercado de privilégios, propriamente econômicos, dos consumidores.

Sobre alfabetização e cidadania, Freire (2001, p. 130-131) afirma:



Ser cidadão passa pela participação popular, pela voz. Quando digo voz não é abrir a boca e falar, recitar. A voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir. Ter voz é isso. Ter voz é ser presença crítica na história. Ter voz é estar presente, não ser presente.

O acesso à educação de qualidade é direito fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia. Os investimentos públicos em educação são de extrema importância para a redução da pobreza, da violência e para a ampliação do crescimento econômico, bem-estar e acesso aos direitos fundamentais pela população.

Para Freire (2014a, p. 164, grifo do autor),

[...] o processo de alfabetização válido [...] é aquele que não se satisfaz apenas [...] com a *leitura da palavra*, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a *leitura da palavra* e a *leitura do mundo*, a leitura da realidade. A prática de alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizados estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber. Não há leitura do mundo que não empregnada pelo saber, por certo saber .

Buscando enfatizar a importância da alfabetização para a construção da cidadania, o subitem a seguir discute duas abordagens pedagógicas presentes na educação de adultos e que já foram abordadas por Freire em *Pedagogia do oprimido*, mas que foram, ao longo da história, retomadas e reatualizadas nas teorizações e nos processos educativos. As abordagens são aquelas que, por um lado, tomam a educação como um investimento que reduz o ser humano a mão de obra, ou seja, aquela que defende que a educação deve proporcionar ao indivíduo “Aprender a adaptar-se, a ser empregável ou empreendedor, aprender a ser um recurso humano útil, constitui sinônimo de responsabilidade individual, de capacidade de escolha racional, de assertividade, e competitividade em termos psicológicos e morais”(LIMA, 2020, p. 58).

Embora o autor esteja se referindo à União Europeia, podemos lembrar,

com Freire (1987a), a educação bancária por ele assim referida. A perspectiva da educação bancária foi problematizada, denunciada e criticada pelo autor pernambucano. Por outro lado, temos a educação libertadora defendida e anunciada por autores como Freire (1987b, 1997a), Saul (2016) e outros, como a possibilidade de uma educação que contribui para a construção da cidadania digna e democrática. Nas palavras de Lima (2020), há uma abordagem democrática-emancipatória, “a construção de uma sociedade democrática e participativa representa um dos objetivos centrais da educação permanente e de jovens e adultos, entendida como um direito humano fundamental” (Lima, 2020, p. 54) .

2. DESENVOLVIMENTO

EDUCAÇÃO BANCÁRIA: UM PROJETO DE CIDADANIA NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Educação bancária é caracterizada por Freire (1987a) como aquela que compreende o educando como local de depósito de conhecimentos, como alguém passivo, que recebe para depois devolver, por meio de uma prova, exatamente o que recebeu. Ou seja, a educação bancária de Freire:

Esta concepção “bancária” implica, [...] aspectos que envolvem sua falsa visão dos homens. [...]. Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. (FREIRE, 1987a, p. 40)

A crítica de Paulo Freire à concepção “bancária” da educação é especialmente pertinente quando refletimos sobre a prática pedagógica na Educação de Jovens e

Adultos (EJA). Muitos estudantes da EJA trazem consigo uma história marcada por exclusões e rupturas escolares, frequentemente provocadas por uma escola tradicional, que pouco dialogava com suas realidades e experiências de vida. A visão bancária — que trata os educandos como receptáculos passivos — nega justamente o que a EJA precisa valorizar: a trajetória de vida, os saberes prévios e a cultura dos sujeitos.

Na EJA, aplicar uma pedagogia libertadora, como propõe Freire, significa superar práticas mecânicas e conteudistas, e construir o conhecimento com os educandos, a partir de suas realidades. Isso implica reconhecer o estudante como “corpo consciente”, capaz de refletir criticamente sobre o mundo e transformá-lo. Em vez de “encher” o aluno de informações descontextualizadas, o educador atua como um mediador do diálogo, promovendo a leitura crítica do mundo como ponto de partida para a alfabetização e para o exercício da cidadania.

Portanto, a prática pedagógica na EJA, quando inspirada na pedagogia freireana, rompe com a lógica da educação bancária e fortalece uma educação emancipadora, voltada à dignidade, à escuta e à transformação social dos sujeitos envolvidos.

Ainda de acordo com Freire (1977b), a educação bancária é a educação tradicional em que, como método de ensino, o professor é visto como único detentor do conhecimento que meramente transmite aos estudantes o seu conteúdo. “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (Freire, 1997b, p. 62).

O autor afirma que

[...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. (Freire, 1987a, p. 67)

Nessa abordagem de educação, Freire (1997b) demonstra que a falta de articulação entre o conteúdo trabalhado e a realidade vivida, muitas vezes, acarreta no desinteresse do educando. O conhecimento é visto como abstração imposta pelo professor, sem sentido e significado para o educando. Cabe a ele, educando, apenas a memorização do que lhes é oferecido para uma posterior devolução por meio de provas. Freire (1997b, p. 62) diz que os professores fazem comunicados, em que os educandos têm por obrigação “receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. Não existe transformação, nem estímulo à criatividade. Não existe diálogo, pois é uma doação de quem detém o conhecimento para quem os recebe.

Freire (1997b) critica a educação bancária como mantenedora da sociedade opressiva, da cultura do silêncio e da não discussão das contradições. O educador é o que educa, o que sabe, o que pensa, o que diz a palavra, o que disciplina, o que escolhe e prescreve sua opção, que atua, que escolhe o conteúdo programático, que representa a autoridade do saber e se opõe antagonicamente à liberdade; ele é o sujeito do processo. O educando é o que não sabe, que não pensa, que apenas escuta, que é disciplinado, que se acomoda nas escolhas, que se adapta ao contexto sem questioná-lo, sem problematizá-lo.

A educação bancária contribui para o fortalecimento de uma sociedade que se estrutura na opressão, pois, ao tratar o educando como um recipiente a ser preenchido com o conteúdo, sem reflexão, sem crítica e participação, estimula a cultura do silenciamento, do conformismo das camadas populares.

Freire (1997b) também acrescenta que os conteúdos, nesse processo educativo, são recortes desconectados da realidade, esvaziados de uma dimensão concreta, alienados e alienantes. A educação bancária, portanto, não visa à conscientização e crítica social, pois ela é utilizada como meio de domesticação e alienação do indivíduo.

Nesta perspectiva, o educando é um ser passivo, adaptado ao mundo que

lhe é mostrado, sem criticidade, visto como um “assistido” do sistema, em uma ação social de cunho paternalista. São aqueles marginalizados que destoam da sociedade organizada. Freire (1997b, p. 64) complementa esta visão afirmando que estes oprimidos são vistos “como marginalizados, ‘seres fora de’, ou ‘à margem de’, a solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade sábia de onde um dia ‘partiram’, renunciando, como trânsfugas, a uma vida feliz...”.

Nesse sentido, “quanto mais se adaptam as grandes majorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que o careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever” (FREIRE, 1997b, p. 67). Na educação de adultos, a educação bancária não tem o objetivo de possibilitar ao indivíduo uma visão crítica do mundo, para que percebam as contradições e passem a questionar a própria realidade, e passem a buscar liberta-se da opressão (Freire, 1997b).

O próximo subitem debate a educação em uma perspectiva libertadora, ou seja, uma educação que rompe com as relações opressoras, que silenciam e impedem o exercício de uma cidadania democrática e participativa.

Educação libertadora: um projeto de cidadania crítico e emancipatório

Pensada como uma prática contrária à educação bancária, a educação libertadora – também denominada de problematizadora ou dialógica – está comprometida com a liberdade, com a emancipação. E educação libertadora busca construir com o educando a criticidade em relação à percepção da realidade, de maneira que possa identificar-se como sujeito histórico capaz de transformar a realidade social em que está inserido (Farias; Perboni, 2021).

A educação libertadora busca superar a ação não dialógica da educação tradicional, bancária, superando também as contradições entre educador e

educando. Nela, é através do diálogo “que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (Freire, 1997b, p. 71). O educador não apenas educa, mas também é educado, ambos se tornam sujeitos ativos do processo educativo.

Na proposta de educação libertadora, Freire (2013, p. 100) estimula reflexão e ação sobre a realidade, “esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. Assim, a educação faz parte de um processo de perceber e agir contra processos opressores, o processo de alfabetização. Nesse sentido, ela é um ato de conhecimento dos educandos como indivíduos conscientes, em que constantemente há um movimento de se afastar da realidade e ser reinserido novamente (FREIRE, 1982).

Nesse diálogo, o educador não é o detentor e transmissor do conhecimento. Pelo contrário, ele se reconhece como um sabedor ignorante (PINTO, 1984), ou seja, aquele que ensina e aprende no processo educativo.

Por isso é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. [...] é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. (FREIRE, 2011, p. 105)

Por isso, o autor defende uma educação que problematiza os condicionantes da vida do trabalhador, na busca de alternativas para aqueles que produzem a opressão, ou seja, na prática da educação libertadora, além de conceitos e conteúdos, buscam-se discutir, dialogicamente, a percepção da realidade, a conscientização para transformação da realidade e humanização do indivíduo (Farias; Perboni, 2021).

Quando o processo educativo tem como perspectiva uma educação

libertadora, o educador, visando desenvolver a criticidade do educando, deve desafiá-lo a expressar sua própria compreensão e visão de mundo, ouvindo atentamente o que esse educando tem a dizer. Ou seja, através de uma educação dialógica problematizadora, intercomunicativa, ambos desenvolvem, juntos, uma visão crítica do mundo.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados, compreendem o desafio da própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a torna-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (Freire, 1997b, p. 73)

Em defesa do educador humanista e revolucionário, Freire (1997b) argumenta que, em sua prática, ele se identifica com os educandos e se orienta para a humanização de ambos. Buscando o pensar autêntico, o pensar de ambos só adquire sentido ao ser mediado pela realidade, pela intercomunicação. Daí a necessidade do pensar não ser imposto, e sim ocorrer através da comunicação em torno de uma realidade. “E, se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens” (Freire, 1997b, p. 68). Entende-se que o pensamento humano só adquire sentido quando está enraizado na ação prática sobre o mundo, ressaltando a inseparabilidade entre teoria e prática. Como pesquisador, reconheço que essa perspectiva enfatiza a centralidade da ação transformadora e da comunicação dialógica na construção do conhecimento e das consciências. A mediação das consciências por meio da comunicação implica uma relação horizontal entre os sujeitos, o que impede qualquer forma de superposição ou dominação de um indivíduo sobre outro. Essa ideia sustenta a crítica freireana às práticas educacionais autoritárias e reforça a necessidade de promover uma educação que valorize o diálogo, o reconhecimento

mútuo e a participação ativa dos aprendizes. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa concepção é especialmente relevante, pois fundamenta metodologias que respeitam a diversidade e o protagonismo dos sujeitos, tornando o processo educativo uma prática emancipatória e coletiva.

A educação libertadora é práxis, não uma palavra cuja aceitação deva ser mecânica. Ela implica ação e reflexão em busca de uma transformação social. Ela propõe uma educação intencional, consciente tanto de si (enquanto sujeito) como da realidade (enquanto objeto e materialidade) (Freire, 1997b).

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA

Ao longo desta pesquisa, em diferentes momentos, apresentamos a importância do diálogo no processo educativo, sobretudo na EJA. Neste sentido, ressaltamos com Freire (1981, p. 10) que “o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização”, também destacamos que há um silêncio que deve ser acolhido, pois constitui um elemento dialógico. Tanto o falar como o silêncio devem ser escutados para refletir, analisar, argumentar, avaliar, decidir e, para isso, também o silêncio é primordial e gerador de questionamentos, problematizações e aprendizagens. Conforme Freire (1997b, p. 132) afirma: “o educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem silencioso, e não silenciado, fala”. Para tanto, há que aprender a verificar a presença de um outro que também tem o que expressar. Esse outro, mesmo calado, precisa ser visto para expressar sua veracidade. Desse modo, abre-se a oportunidade para que realidades sejam relacionadas e consideradas, estabelecendo-se um campo não só de variação entre quem fala e quem escuta, mas de diálogo em que ambos se tornam sujeitos que se comunicam.

Com base em Lima (2015, p. 340), “não se trata de pensar as relações entre

política e comunicação, mas do desafio de construir um campo de pensamento no qual a própria política e a comunicação mútua e geneticamente se constituem em seus conceitos fundamentais”. Há múltiplas formas de silenciamento que são perpetuadas historicamente: a cultura do silêncio que é centrada na ausência da palavra, na palavra falsa ou ingênua sem criticidade, caracterizada pela falta da comunicação e do diálogo. Não estamos falando de quem silencia para escutar. Aqui, fazemos referência à cultura do silêncio que produz preconceitos, deformações, desconfianças, descrença na capacidade dos indivíduos de transformação. Perpetuam-se, então, as contradições entre opressor e oprimido.

Neste artigo assumimos como base a concepção pedagógica freireana que compreende que não se trata de culpabilizar o indivíduo pela sua não escolarização. Mais que isso, esta forma de conceber a educação reconhece os jovens e os adultos analfabetos como pessoas que possuem cultura, conhecimentos e uma experiência de vida relevante para seu processo de alfabetização.

Estamos introduzidos em uma sociedade letrada e, portanto, estamos em contínuo contato com as codificações da língua escrita. Partindo desse entendimento, não os conhecimentos que cada educando traz consigo para a sala de aula não devem ser ignorados. Eles não são folhas em branco onde os educadores irão inserir as primeiras impressões dos códigos escritos. Estas pessoas trazem uma prática de conhecimentos e experiências. Nesse sentido, Moll (2011) diz que esses adultos não são analfabetos e, sim, adultos em alfabetização, por estarem em constante contato com esses códigos:

Vivendo numa sociedade letrada, sobretudo nos espaços urbanos, caracterizada por um denso universo escrito e por possibilidades e necessidades de leituras variadas, pode-se dizer que analfabetos, no sentido do efeito discursivo e da aceção estrita dessa concepção, não existem. O que encontramos são sujeitos mergulhados em variadas situações de letramento, que, via de regra, não possuem escolaridade, mas que estão iniciados em processo de alfabetização. (Moll, 2011, p. 9)

Em sua compreensão de alfabetização, envolvendo concepções construtivistas a respeito da realidade da criança ou do adulto, seu desenvolvimento pessoal e progresso como cidadão, Soares (1990, p. 17) sintetiza:

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenham acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções em que ela tem em nossa sociedade, também como instrumento de luta pela conquista da cidadania.

Alfabetizar vai além do simples domínio técnico da leitura e escrita, destacando a importância de proporcionar condições para que crianças e adultos possam acessar e utilizar a escrita de forma significativa em suas vidas. Alfabetizar, nesse sentido, não é apenas ensinar a decodificar e codificar símbolos, mas capacitar o indivíduo para que ele possa exercer plenamente suas funções sociais, comunicativas e políticas. O uso da escrita como instrumento de luta pela cidadania ressalta seu papel fundamental na inclusão social e no empoderamento dos sujeitos, permitindo-lhes participar ativamente da sociedade e reivindicar seus direitos. Essa concepção amplia a alfabetização para um processo dinâmico e transformador, essencial para a construção de uma cidadania consciente e crítica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia freireana perpassa uma teoria do conhecimento fundamentada em uma antropologia que concebe o indivíduo como inacabado. É necessário conhecer para tornar-se um sujeito de sua história, como sujeito individual, mas também coletivo. Assim, para “Paulo Freire, o conhecimento tem um papel crítico e transformador” (Gadotti, 2014, p. 19).

Para Freire (2014), a alfabetização é um meio de libertação, mas também

um instrumento para as mudanças sociais. Ela é um meio de exercer cidadania através da aprendizagem das palavras, conceitos e símbolos que, por sua vez, têm caráter de significação histórica. A alfabetização vai permitir que o educando legitime sua expressão linguística, a grafia do som e a grafia da palavra. É, pois, um processo que não interessa apenas à aprendizagem da linguagem, mas ao estabelecimento de uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo. Freire (1989, p. 13) relata que

[...] seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be- bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. [...] A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora.

O processo de produção de conhecimento, para Freire (2021), é uma construção social continuada em que a conscientização é anterior à alfabetização, uma vez que a leitura da palavra é posterior à leitura do mundo. Assim, a educação deve valorizar o saber popular, estabelecendo conexões entre o saber popular e o saber sistematizado

A sobrelevação da opressão necessita promover, consequentemente, nos oprimidos, que podem entender como ninguém o sentido e as decorrências da opressão e a iminência da libertação. Contudo, para se libertarem, é necessário que se identifiquem oprimidos ou em contraposição com os opressores. É

recomendado entender a necessidade de lutar pela libertação e se entregar à práxis libertadora que circunda reflexão e ação. Então, a luta pela libertação é um ato de amor que se oporá ao desamor da opressão (Freire, 2020).

Na perspectiva de Freire (2008), o educador é o profissional da pedagogia da política, da esperança. É um construtor do conhecimento junto dos educandos. O educador parte de sua visão do mundo, portanto não é considerado neutro no processo de aprendizagem. A partir de uma leitura crítica e reflexiva, ele atua como agente de transformação social e, ao problematizar a realidade com os estudantes, possibilita-os de pensar criticamente para tirar suas próprias interpretações dos fatos. Conforme Freire (2000, p. 83), o educador precisa estar permanentemente se questionando:

Tenho enquanto educador de me ir tornando cada vez mais competente sem o que a luta perderá eficácia [...]. Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos de ensino da leitura e da escrita? Por outro lado, como trabalhar não importa em que campo da alfabetização, no da produção econômica em projetos cooperativos, no da evangelização ou no da saúde sem ir conhecendo as manhas com que os grupos humanos produzem sua própria sobrevivência?

Freire (2008, p. 34-35) reafirma seus princípios relativos à politicidade da educação, consciente e criticamente afirmando:

Não há situação educativa que não aponte objetivos que estão mais além da sala de aula, que não tenha a ver com concepções, maneiras de ler o mundo, anseios, utopias. Do ponto de vista técnico, esta instância, em filosofia da educação, recebe o nome de direcionalidade da educação. Muita gente confunde direcionalidade com dirigismo, com autoritarismo. No entanto, a direcionalidade pode viabilizar tanto a posição autoritária como a democrática, da mesma maneira que a falta de direcionalidade pode viabilizar o espontaneísmo. É justamente a direcionalidade que explica essa qualidade essencial da prática educativa, que pode ser chamada de politicidade da educação. A politicidade da prática educativa não é uma invenção dos subversivos como pensam os reacionários. Ao contrário, é a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político. O educador não é um ser político porque quer e sim porque sua condição de educador o impõe. Isto não significa ser partidário deste ou daquele partido, ainda que se considere que todo educador deva assumir uma

posição partidária. A politicidade é então inerente à prática educativa”.

Outra questão relevante, e que deve ser contextualizada criticamente, é em relação à metodologia escolhida para o ensino de jovens e adultos, alerta já feito por Freire (1997), salientando o desconforto do estudante adulto em relação à forma como se ensina. Gadotti (2014) discute que há toda uma nova tecnologia disponível e um desenvolvimento de novas linguagens que contribuem para o constante desconforto do estudante adulto. Afinal, o currículo oferecido é centrado no domínio da cultura letrada sem considerar essas novas tecnologias, não apenas para o uso diário, mas também para o mundo do trabalho e exercício da cidadania. Ou seja, para que não ocorra um processo educativo sem sentido e significado para o educando, lembramos Freire (2008) e Gadotti (2014), que alertam que o processo de alfabetização de jovens e adultos deve estar articulado ao contexto do educando em todas as dimensões. Isto nos impele a pensar e vivenciar um processo educativo que seja relevante e significativo para o educando.

Pensar um processo educativo que seja relevante e significativo, crítico e emancipatório para o educando, como defendeu Freire (2007, 2008, 2009, 2010, 2020), significa também evitar a evasão escolar por parte dos educandos da EJA. A evasão do estudante da EJA apresenta características particulares que devem ser respeitadas: “o contexto do estudantes trabalhador: sua situação econômica, local de trabalho, transporte, segurança, saúde, horários impróprios, compatíveis com suas responsabilidades, falta de material didático” (Gadotti, 2014, p. 22).

Se o processo educativo não atender e entender as condições deste estudante de modo efetivo, ele terá muitas dificuldades de permanecer estudando. Pavan e Silva (2011) afirmam, com base em pesquisa feita com professores da EJA, que

[...] a recepção e o tratamento dado aos alunos também são

responsáveis pelos resultados que eles apresentam e pela permanência deles na escola. É preciso dispensar um pouco de tempo para tentar conter um problema ainda maior, a evasão, que continua a assombrar a Educação de Jovens e Adultos. (Pavan; Silva, 2010, p. 23)

Em um cenário de desigualdade social e econômica, como no Brasil, também Beleza e Nogueira (2020) relembram que a EJA deve, antes de tudo, ser pensada como uma aprendizagem significativa dentro de condições adequadas.

Neste sentido, destacamos com os autores presentes nesta pesquisa Paulo Freire (2011), Jane Paiva e Inês Barbosa de Oliveira (2009), Jaqueline Moll (2004), Miguel Arroyo (2019), Licínio C. Lima (2020) e Ruth Pavan (2005), que as políticas públicas devem ser pensadas de forma a garantir que o processo educativo ocorra, além das condições materiais adequadas, de forma crítica e emancipatória.

4. REFERÊNCIAS

FARIAS, Alessandra Fonseca; PEBONI, Fabio. A importância dos conceitos freirianos para a compreensão de sua proposta de alfabetização de adultos. *In: V Seminário de Formação Docente – Intersecção entre universidade e escola – “Paulo Freire: contribuições para a educação pública. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3XRTJYI>. Acesso em: 26 maio 2022.*

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização**. Série. Artigos, 1967.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a libertação e outros escritos**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. Século XXI, 1982.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização como elemento de formação da cidadania**. Obra de Paulo Freire; Série Eventos, 1987a.

FREIRE, Paulo. Alfabetização como Elemento de Formação da Cidadania. *In:*

Acervo Paulo Freire, 1987c. Disponível em: <https://bit.ly/3wowhq4>. Acesso em: 26 maio 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987b.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire**: ‘nós podemos reinventar o mundo’. Obra de Paulo Freire; Série Entrevistas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997b. p. 56-390.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo e outros. **A importância do ato de ler**. S.l., 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64a ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos.** São Paulo: Moderna, Fundação Santiliana, 2014.

LIMA, Licínio C. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? Educação, **Sociedade & Culturas**, n. 23, 2005, 71-9. Disponível em: <https://bit.ly/3wpxrBM>. Acesso em: 22 nov 2022.

LIMA, Licínio C. **Educação permanente e de jovens e adultos:** crise e transformação. São Paulo: Intermeios, 2020.

LIMA, Venício A. de. **Paulo Freire:** a prática da liberdade, para além da alfabetização. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

LIMA, Venício A. de. **Cultura do silêncio e democracia no Brasil:** ensaios em defesa da liberdade de expressão (1980-2015). Editora UnB, 2015.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação de jovens e adultos.** Porto Alegre: Mediação, p. 9-18, 2004.

MOLL, Jaqueline. Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil-desafios da contemporaneidade. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Pesquisando e gestando outra escola:** desafios contemporâneos. Rio grande do Sul: Unisinos, 2001.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação de jovens e adultos.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. Cap. 1.p. 7-16.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudança. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (org.). **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004. p. 29-42.

PAVAN, Ruth. Educação de Jovens e Adultos: Um Espaço de Pertencimento Social - Education of Young People and Adults: A Place for Social Belonging. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, 2009.

PAVAN, Ruth; DA SILVA, José Bonifácio Alves. Primeiro, a gente tem que conquistar o aluno, senão o aluno foge: o currículo e a educação de jovens e adultos. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, 2010.

PAVAN, Ruth; SILVA, José B. A. da. Primeiro, a gente tem que conquistar o aluno, senão o aluno foge: o currículo e a educação de jovens e adultos. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2010.

PAVAN, Ruth. Diversidade cultural, desigualdade e exclusão: um encontro com professores da educação básica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 711-727, ago. 2013.

Data da submissão: 02/04/2025

Data do aceite: 25/06/2025

**PERCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A SOCIEDADE NA OBRA “MENINAS”
DE LIUDMILA ULÍSTSKAIA****PERCEPTIONS OF CHILDHOOD AND SOCIETY IN THE WORK "GIRLS" BY
LIUDMILA ULPÍTSKAYA****PERCEPCIONES SOBRE LA INFANCIA Y LA SOCIEDAD EN LA OBRA “NIÑAS”
DE LIUDMILA ULÍSTSKAYA**Alan Silus ¹Ana Cristina Cantero Dorsa Lima ²**RESUMO:**

Com a invasão russa na Ucrânia, os olhos do mundo voltaram-se para o território leste do planeta e, com isso, uma série de questões políticas, econômicas, sociais e culturais foram levantadas em torno dos dois países. Junto a este fato, a presença da Língua, Literatura e Cultura Russa por meio dos textos artísticos e das escrituras acadêmicas, despertaram nos estudos eslavos, um grande interesse por parte da comunidade acadêmica brasileira.. Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo investigar as percepções sobre a infância e a sociedade presentes na obra "Meninas" de Liudmila Ulítskaia (traduzida por Irineu Perpétuo e editada pela Editora 34 em 2021). As reflexões sobre infância e suas relações socioculturais são palco para discussões tanto no campo dos estudos pedagógicos, quanto no campo dos estudos literários. Para tanto, acreditamos que esta questão se expressa na Literatura Russa pela forma como a temática apresenta uma diversidade de implicações históricas, sociais e culturais. Assim, como pressuposto metodológico, buscaremos analisar por meio de excertos da obra como essa relação entre infância e sociedade se presentifica a partir das narrativas cotidianas vividas na Rússia dos anos 1950 descritas por Ulítskaia. Para fundamentar nosso estudo, pautamos nosso trabalho a partir de obras como as de Abramowicz (2003/ 2011), Ariès (2012), Belloni (2009), Corsino (2005), Hora (2021), Kramer (2003), Muller (2023),

¹ Doutor em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/ Campus de Três Lagoas. Docente e Pesquisador da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/ Unidade Universitária de Campo Grande, Vice-Líder do GEPECTUR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Culturas e Turismo da UEMS. Contato: profalansilus@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7281-261X>

² Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Superintendente de Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - SEMED. Contato: anadorsalima@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1140-5476>

Nascimento (2011), Pinto (1997), Sarmento (2007), Ulítskaia (2021), Vigotski (2021) dentre outros. Assim, compreendemos que apresentar o sentido da percepção da infância sob a ótica da literatura corrobora para o entendimento dos processos socioculturais da Rússia, tendo em vista que no caso da obra de Ulítskaia, os fatos narrados, constituem muitas vezes como traços da metamemória da autora.

Palavras-chave: Infância Russa. Literatura Russa. Liudmila Ulítskaia

ABSTRACT:

With the Russian invasion of Ukraine, the world's attention turned to the eastern territories of the planet, raising a series of political, economic, social, and cultural issues surrounding both countries. Alongside this, the presence of Russian Language, Literature, and Culture through artistic texts and academic writings has sparked renewed interest in Slavic Studies within the Brazilian academic community. This paper aims to investigate perceptions of childhood and society as portrayed in the short story "*Girls*" by Liudmila Ulitskaya (translated by Irineu Perpétuo and published by Editora 34 in 2021). Reflections on childhood and its sociocultural relations provide fertile ground for discussion in both pedagogical and literary fields. We argue that this theme is expressed in Russian literature through its broad historical, social, and cultural implications. As a methodological approach, we will analyze excerpts from the narrative to examine how the relationship between childhood and society is represented through everyday stories set in 1950s Russia as described by Ulitskaya. Our theoretical framework draws from the works of Abramowicz (2003/2011), Ariès (2012), Belloni (2009), Corsino (2005), Hora (2021), Kramer (2003), Muller (2023), Nascimento (2011), Pinto (1997), Sarmento (2007), Ulitskaia (2021), Vigotski (2021), among others. We understand that exploring childhood from a literary perspective contributes to a deeper comprehension of Russia's sociocultural processes, especially considering that Ulitskaya's narrative often reflects elements of the author's own metamemory.

Keywords: Russian childhood; Russian literature; Liudmila Ulitskaia

RESUMEN

Con la invasión rusa a Ucrania, la atención mundial se dirigió hacia el este del planeta, lo que provocó una serie de cuestionamientos políticos, económicos, sociales y culturales en torno a ambos países. Junto a este acontecimiento, la presencia del idioma, la literatura y la cultura rusa a través de textos artísticos y producciones académicas ha despertado un renovado interés en los estudios eslavos por parte de la comunidad

académica brasileira. Este trabalho tiene como objetivo investigar las percepciones sobre la infancia y la sociedad presentes en el cuento "*Niñas*" de Liudmila Ulítskaia (traducido por Irineu Perpétuo y publicado por Editora 34 en 2021). Las reflexiones sobre la infancia y sus relaciones socioculturales constituyen un campo fértil de discusión tanto en los estudios pedagógicos como literarios. Sostenemos que esta temática se expresa en la literatura rusa a través de una amplia gama de implicaciones históricas, sociales y culturales. Como enfoque metodológico, analizaremos fragmentos de la obra para examinar cómo se manifiesta la relación entre infancia y sociedad a través de narrativas cotidianas ambientadas en la Rusia de los años 1950 descritas por Ulítskaia. Fundamentamos nuestro estudio en autores como Abramowicz (2003/2011), Ariès (2012), Belloni (2009), Corsino (2005), Hora (2021), Kramer (2003), Muller (2023), Nascimento (2011), Pinto (1997), Sarmento (2007), Ulítskaia (2021), Vigotski (2021), entre otros. Comprendemos que presentar la percepción de la infancia desde una perspectiva literaria contribuye a la comprensión de los procesos socioculturales en Rusia, considerando que en la obra de Ulítskaia los hechos narrados muchas veces constituyen trazos de su propia metamemoria.

Palabras clave: Infancia rusa; Literatura rusa; Liudmila Ulítskaia

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca analisar as percepções sobre a infância e a sociedade na obra "*Meninas*", de Liudmila Ulítskaia. Publicada em 2002 e traduzida para o português em 2021, a obra oferece um olhar sensível sobre as experiências de crianças em Moscou nos anos 1950, permitindo uma reflexão sobre os contextos sociais e as complexas relações que permeiam esse período de formação.

Por meio da análise dos contos que compõem esta obra, procuraremos compreender as nuances da infância e seus desdobramentos na sociedade retratada por Ulítskaia, na medida em que o texto literário, pode contribuir para a compreensão da sociedade e das relações humanas, ao abordar temas que refletem experiências, conflitos e valores coletivos.

No âmbito da literatura russa contemporânea, uma voz que se destaca com notável acuidade é a de Liudmila Ulítskaia. Em seu trabalho intitulado **Meninas**, a autora nos conduz por um percurso sensível e perspicaz pela infância de quatro jovens

protagonistas, situadas na efervescente Moscou da década de 1950. No texto de Ulítskaia, experiências da infância são utilizadas como recurso simbólico para representar os desafios enfrentados pela sociedade soviética no período pós-guerra.

Com uma prosa cuidadosamente construída, Ulítskaia apresenta o universo complexo das personagens Viktória, Gayané, Lília e Kolivânova. Este estudo tem como objetivo analisar os elementos estruturais da narrativa, os simbolismos presentes e as relações entre os personagens que conferem relevância à obra no contexto da literatura contemporânea.

No transcorrer desta escritura, empreendemos uma investigação das relações familiares, do papel do ambiente escolar e das influências sócio-políticas que permeiam o universo infantil delineado por Ulítskaia. A obra também nos convida a refletir sobre o papel da mulher na sociedade soviética, destacando a luta pela liberdade e identidade em um contexto de crescente pressão social e política. As personagens femininas apresentam-se como agentes ativos em suas vidas, enfrentando desafios e buscando formas de expressar sua individualidade e autonomia.

Dessa forma, ao abordar a infância como um período de formação fundamental, Ulítskaia nos lembra da importância de considerar as experiências e vivências das crianças em sua complexidade. As percepções e transformações ao longo desse processo de crescimento deixam marcas profundas e moldam a trajetória dos indivíduos na vida adulta.

CRIANÇAS, INFÂNCIAS E SOCIEDADE: CONSIDERAÇÕES PERTINENTES

Muitas coisas que nós precisamos podem esperar. A criança não pode. Agora é o tempo em que seus ossos estão sendo formados; seu sangue está sendo feito; sua mente está sendo desenvolvida. Para ela, nós não podemos dizer amanhã. Seu nome é hoje. (Gabriela Mistral)

A poetisa e professora Gabriela Mistral propõe uma concepção de infância

marcada pela urgência do presente. Para ela, o tempo da criança é o agora, e não se pode adiar para o futuro o que deve ser vivido no presente. Ao analisarmos a educação das crianças pequenas, percebemos que ela se constitui como um processo histórico atravessado por diferentes períodos, moldados por demandas culturais, sociais e políticas diversas.

São períodos nos quais esta criança por muito tempo não teve voz, não recebeu o devido respeito, foi inserida e considerada como um adulto em miniatura e o seu tempo de ser criança não foi respeitado, tendo em vista que:

a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas (Pinto, 1997, p. 44).

Importante acrescentar que esse movimento apresentou-se de forma lenta e diversas concepções e formas de perceber as crianças foram emergindo e definindo o tipo de atendimento que gradativamente foi feito a essa faixa etária. Para Abramowicz,

a história da criança e da infância sempre foi construída "sobre a criança" e não "com a criança", na medida em que ela não tem uma fala considerada como legítima na ordem discursiva, é sempre vista como infantil, infantilizada, destituída de razão essa história é carregada de abandono, violência, morte, desqualificação, uma história na qual o mundo adulto se arroga o direito de bater nas crianças (Abramowicz, 2003, p. 16).

A autora assinala a criança e infância marcadas historicamente pela ausência de preocupação do adulto com o protagonismo infantil que persistiu ao longo de muitos anos. Ainda sob o ponto de vista histórico, a educação da criança ficou sob a responsabilidade da família e a aprendizagem se estabelecia por meio do convívio com adultos e com crianças sendo que estas aprendiam as regras, as normas e as tradições

de sua cultura.

Segundo Sarmento (2007, p. 25) “a infância tem sofrido um processo [...] de ocultação. Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais”. O autor ainda afirma que houve predominância de uma

ciência que tem sido [...] produzida a partir de uma perspectiva adulto centrada, as vivências, culturas e representações das crianças escapam-se ao conhecimento que delas temos, e é preciso buscar uma ruptura epistemológica no conhecimento sobre infância e sobre as crianças (Sarmento, 2007, p. 26).

Respeitar a criança é possibilitar que ela viva o tempo de sua infância na qual vivencie momentos de trocas, de aprendizados que a respeite e valorize suas potencialidades. Conforme afirma Kramer (2003, p. 28) “aos poucos, a compreensão da natureza social, histórica e cultural da infância e a busca do entendimento crítico de sua condição na sociedade contemporânea vão sendo bordadas, tecidas”, e assim é possível nos auxiliar a refletir a forma de olhar, compreender e pensar sobre as crianças para que possamos vislumbrar novos olhares e conseqüentemente novas perspectivas.

Abramowicz (2011, p.18) assegura que “o olhar de uma criança nos remete a duas coisas extremamente complexas de pensar: o tempo e a infância”, e em relação ao tempo, a autora afirma tratar-se da criança e assim discorre que “o tempo da criança é o tempo presente” (Abramowicz, 2011, p. 19).

A valorização do tempo presente na experiência da infância é destacada por autores como Gabriela Mistral e Abramowicz. Para Mistral, o tempo da criança é o agora; ela defende que não se pode adiar para o futuro aquilo que é essencial à vivência infantil.

Abramowicz aprofunda esse entendimento ao afirmar que “o olhar de uma criança nos remete a duas coisas extremamente complexas de pensar: o tempo e a infância”, destacando que “o tempo da criança é o tempo presente” e que a criança

representa um presente do qual os adultos já não participam, pois é um tempo que “não somos/temos mais” (Abramowicz, 2011, p. 18-20).

Ampliando essa perspectiva, autores como Sarmiento (2007) e Corsino (2005) abordam a invisibilidade histórica e social da infância. Ao longo do tempo, as crianças foram muitas vezes percebidas como seres em formação, e não como sujeitos sociais plenos. A sociologia da infância propõe, portanto, uma ruptura com essa visão adultocêntrica, ao reconhecer a criança como ator social ativo, inserido em múltiplas redes de relações que extrapolam os espaços tradicionais da família e da escola (Nascimento, 2011, p. 41).

Por sua vez, autores como Belloni (2009) e Kramer (2003) contribuem ao evidenciar mudanças de paradigmas na forma como a infância é compreendida na contemporaneidade. Essas abordagens apontam para uma reconfiguração do olhar social sobre a criança, centrado na escuta, na participação e na consideração de seus direitos, saberes e formas de expressão.

As afirmações dos autores remetem a uma criança que traz consigo sua cultura, seus olhares, sua história, fatores que necessitam ser contemplados ao se iniciar um trabalho nas instituições educacionais, considerando-a como um ser ativo e social, detentora de direitos a serem respeitados.

Outra contribuição parte de Corsino (2005) quando propõe uma reflexão a respeito dos paradoxos que envolvem a infância tanto no âmbito familiar quanto nas políticas públicas e aponta as questões que cercam as crianças a respeito do trabalho com a autonomia, competência e capacidade e, ao mesmo tempo, apresentamos a elas “instrumentos de controle e tutela”.

Sabe-se da atenção que a criança pequena necessita, e nunca os pais tiveram tão pouco tempo de convivência com os filhos. Há um consenso de que deve ser dada às crianças a melhor iniciação à vida, no entanto, elas permanecem longamente afastadas da vida social. Espera-se que as crianças se comportem como tais, mas elas são criticadas por suas “infantilidades”. Em função do momento e do contexto ora são consideradas como adultos em miniaturas (adultização) ora são entendidas como imaturas e despreparadas (infantilização). Os adultos escutam pouco as crianças, dão

pouco espaço para suas expressões, limitam sua participação, controlam e decidem sobre suas vidas (Corsino, 2005, p. 205).

A autora destaca que sejam incluídas práticas que evidenciem a voz e a escuta às crianças possibilitando momentos que enaltecem o protagonismo infantil, prática que está pouco explorada nas instituições sociais e em especial nos espaços de escolarização. De acordo com Corsino a infância pode ser pensada como uma categoria histórica e social, que precisa ser marcada por ações que consigam desenvolver os aspectos cognitivos, físicos, emocionais de maneira a favorecer o crescimento das crianças.

A compreensão das transformações relacionadas à infância favorecidas nas mudanças socioculturais ocorridas no final do século XX, é apontada por Belloni (2009, p. 7) ao afirmar que “mudaram os valores, as representações e os papéis atribuídos às crianças nas sociedades ocidentais” e assim, a criança passa a ser reconhecida no seu tempo, no presente e não mais vista como uma “promessa para o futuro”. Ressalta que “o processo de socialização é o espaço privilegiado da transmissão dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento” (Belloni, 2009, p. 70).

Destaca ainda Belloni (2009, p. 81) que “a função da socialização na pequena infância é então favorecer a individualização da criança, ao mesmo tempo em que a prepara para a vida em grupo”. Justifica-se então a necessidade de “reconhecer e respeitar no grupo a pessoa de cada criança, e não contrário, favorecer a fusão com o grupo”.

Reconhecer e compreender as relações entre a infância e a sociedade e as formas de socialização a respeito de uma “criança real [...] diversa e desigual, vivendo e aprendendo em contextos em mudanças. Essa criança é sujeito dos processos de educação e de comunicação e interage com outros seres [...]” Assim, é fundamental “construir o saber sobre a infância, em uma perspectiva de mudança, buscando conhecer para transformar, implica mudar também as formas de produzir conhecimento” (Belloni, 2009, p. 139).

Essa compreensão exige, portanto, uma escuta ativa e sensível da criança em sua pluralidade, reconhecendo-a como sujeito de direitos e de saberes. Para além de teorias e normativas, trata-se de repensar práticas pedagógicas e políticas públicas que valorizem a infância como categoria social legítima, dotada de voz, experiências e protagonismo. Promover esse reconhecimento é também comprometer-se com uma educação transformadora, comprometida com a equidade, a diversidade e a dignidade de todas as infâncias.

LIUDMILA ULÍTSKAIA: A AUTORA, SEU CONTEXTO E SUA OBRA

Liudmila Evgenyevna Ulítskaia nasceu em Davlekanovo, uma pequena cidade da antiga União Soviética em 21 de fevereiro de 1943 em meio aos dez últimos anos da gestão de Josef Stálin que com a sua chamada “Era Stálin” foi um líder que levou a região a ser considerada como um estado totalitário que intentava remodelar a sociedade soviética por meio de uma economia planificada e pelo processo de industrialização a fim de dirimir a visão ruralista tida por outros países.

Ulítskaia mudou-se para Moscou com seus pais ainda muito pequena, pois seus progenitores, que eram pesquisadores das áreas da Bioquímica e Engenharia, foram forçados a transferirem-se para a capital da Rússia devido aos desdobramentos da Segunda Guerra Mundial. Essa mudança foi importante à pequena Liudmila, pois, tanto o ambiente familiar e social em que ela foi inserida trouxe muita influência para sua formação tanto acadêmica quanto profissional.

Figura 01: Liudmila Ulítskaia



Fonte: <https://www.elkost.com/authors/ulitskaya>

Em entrevista a Nikita Velichko em 2021, ela faz um relato sobre as memórias de sua infância:

Eu sou uma garota que cresceu no quintal. Naquela época, o quintal era a primeira sociedade infantil. Hoje em dia, não existem mais quintais, as crianças não crescem mais lá. Mas foi lá que crescemos. Crescemos brincando de lapta, nozhichki [jogo ao ar livre russo jogado com canivetes] e coisas semelhantes juntos. E foi uma socialização bastante difícil, havia brigas e tentativas de autoafirmação. Foi uma escola de vida interessante³ (Ulitskaya, 2021, On-line, tradução nossa).

Mesmo tendo estudado várias línguas, como o alemão, o francês e o inglês, e considerando que seguiria uma carreira voltada às humanidades, a autora teve uma formação acadêmica na área da Biologia, graduando-se em Genética pela Universidade Estatal de Moscou e, em seguida, trabalhou como assistente pesquisa no Instituto de

³ No original: “I’m a girl who grew up in the backyard. In those days, the yard was the first children’s society. Nowadays there are no yards left, children don’t grow up there anymore. But that’s where we grew up. We grew up playing lapta, nozhichki [Russian outdoor game played with pocketknives] and similar stuff together. And it was quite a difficult socialisation — there were fights and [attempts at] self-empowerment. It was an interesting school of life”.

Genética até os anos 1970, quando foi demitida por praticar samizdat⁴. (Read Russia, 2023).

Com a demissão, escolheu se dedicar à vida pessoal por um tempo, casando-se e tornando-se mãe de dois filhos. Mas a partir do final da década de 1970 dá início a sua carreira literária ao ocupar o cargo de consultora do Teatro Dramático Judeu e em seguida obtendo o cargo de diretora de repertório do Teatro Hebraico de Moscou.

Nos anos 1980 fazia constantes viagens à América do Norte para visitar os filhos que por lá estudavam. Sobre esses trânsitos, a autora faz uma importante reflexão em entrevista a Nikita Velichko em 2021:

Tenho viajado muito para a América desde o final dos anos 80. Meus filhos viveram e estudaram lá por 10 anos. Portanto, minha primeira experiência no exterior foi uma americana. Afinal, havia muita coisa acontecendo em Nova York. Eu não morava lá, mas ia com bastante frequência. Claro, essa foi a época em que [...]. Você sabe, essas viagens do exterior, da União Soviética, naquela época, na verdade, não davam muito conhecimento sobre o país para o qual você estava indo. Elas forneciam muito mais conhecimento sobre o país que você deixou. A diferença entre a vida americana e russa era muito mais marcante do que meu conhecimento sobre a vida americana. No mês - ou no mês e meio que passei lá - há muito pouco o que se pode aprender. Mas, ao mesmo tempo, você percebe sua vida de uma maneira totalmente diferente. Então, é mais uma antípoda desse tipo⁵ (Ulítskaia, 2021, On-line, tradução nossa).

As diferenças culturais apontadas por Liudmila eram significativas e, por muitas vezes, colocaram à autora em momentos reflexivos sobre as diferenças socioculturais entre Oriente e Ocidente. Essas questões voltam-se à sua escrita a partir dos textos

⁴ Na União Soviética era comum o trabalho de censura de textos acadêmicos e literários que eram considerados “prejudiciais” ao desenvolvimento das proposituras da URSS. Aos que eram contrários a essa forma de censura, criaram uma prática que visava distribuir clandestinamente obras impressas e textos de autores proibidos pelo governo e, tal prática, foi denominada como Samizdat.

⁵ No original: I’ve travelled to America a lot since the late 80s. My children lived and studied there for 10 years. Therefore, my first foreign experience was an American one. After all, there was a lot going on in New York. I didn’t live there, but I went pretty often. Of course, this was the time when [...]. You know, such trips abroad, from the Soviet Union, at that time, in fact, didn’t give much knowledge about the country you’re going to. They provided much more knowledge about the country you left. The difference between American and Russian lives was much more striking than my knowledge of American life. In the month — or the month and a half that I spent there — there’s very little one can learn. But at the same time, you perceive your life in a totally different way. So, it is rather an antipode of a kind.

mais contemporâneos onde a escritora, já popularizada em alguns países do mundo amplia suas percepções sobre a vida social de modo generalizado e transpassa tais questões às suas personagens.

Publicou sua primeira obra em 1992, o romance intitulado **Sonechka**, seguido de outros títulos como **Parentes Pobres** (1993, contos), **Medeia e seus filhos** (1996, romance), **A festa funerária** (1997 romance), **O Enigma Kukotski** (2001, romance), **Meninas** (2002, contos), **Mentiras Femininas** (2003, romance), **O Povo do Nosso Czar** (2005, romance), **Relíquias descartadas** (2012, contos), **Amanhã haverá felicidade** (2013, romance), **A escada de Yakiv** (2015, romance), **O Corpo da Alma** (2019, contos) e **Teatro de Papel: não-prosa** (2020).

Conforme pontua Vika Muller (2023, On-line) a escrita da autora

é como uma confissão, penetrante, honesta e absoluta. As nuances da natureza humana, o indizível e o não dito são os leitmotifs de suas histórias, contadas em uma espécie extraordinária de linguagem, simples, mas sofisticada e elegante. Seus tipos de personagens são familiares para aqueles que cresceram na União Soviética entre as décadas de 1940 e 80: pessoas que querem viver e amar, tentando melhorar seus destinos sob um regime opressor de dogmas e burocracia que corrompeu suas vidas, frequentemente diminuindo até mesmo os mais nobres para sobreviventes mesquinhos⁶ (Muller, 2023, On-line, tradução nossa).

Sua vasta produção compreende temas ligados ao combate à intolerância religiosa, ao preconceito racial, bem como ao posicionamento intelectual da Rússia e demais países do entorno soviético, além do enfoque ao papel das mulheres na nova sociedade que se instaura, todos estes permeados por situações do cotidiano como espaço de suas criações.

Liudmila Ulítskaia tem ganhado destaque na mídia nos últimos anos por causa de seu posicionamento político em relação às relações de poder e controle no governo

⁶ No original: s like a confession, piercing, honest and absolute. Nuances of human nature, the unspeakable and the unspoken are the leitmotifs of her stories, told in an extraordinary kind of language, simple yet sophisticated and elegant. Her character types are familiar to those who grew up in the Soviet Union between the 1940s and 80s: people who want to live and love, trying to better their fates under an oppressive regime of dogma and bureaucracy which corrupted their lives, often diminishing even the noblest to petty survivors.

de Vladimir Putin, além de ter se posicionado publicamente contra os ataques russos à Ucrânia em 2022, assinando um documento junto a outros escritores falantes da língua russa comprometendo-se a relatar os fatos verídicos em relação a guerra, uma vez que a mídia local não cumpria com a verdade em apresentar ao povo do país a real situação bélica entre ambos.

PERCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A SOCIEDADE NA OBRA “MENINAS”

Publicada em 2002 por Liudmila Ulítskaia e traduzida para o português em 2021 no Brasil, *Meninas* é uma obra que agrupa contos que narram histórias que se interligam devido ao grande trabalho arquitetônico da autora. O cenário das narrativas são ambientados no início dos anos 1950 em Moscou e coincidem com a ambiência da infância da autora.

Figura 2: Capa da Obra Traduzida para o Português



LIUDMILA
ULÍTSKAIA

MENINAS

TRADUÇÃO DE IRINEU FRANCO PERPETUO

editora  34

Fonte: images.google.com

Conforme apresenta Danilo Hora (2021)

os contos de *Meninas* trazem também um ponto de vista diverso ao tratar de um tema relativamente bem explorado na literatura russa: as memórias de infância como cenário íntimo da “grande história”. [...] Os contos de *Meninas* aparecem já em *Parentes pobres* como um ciclo em separado com o título “Meninas de 9 a 11”, e desde então têm sido publicados como obra avulsa como um todo autossuficiente (Hora, 2021, p. 157, grifos do autor).

O paratexto da obra, elaborado por Hora apresenta alguns dos contextos em que Ulítskaia produz os contos e como ela os ambienta nesse cenário. Segundo o crítico, os textos são escritos no ambiente pós-Segunda Guerra Mundial em que ele argumenta que também foi espaço de vivências da autora (Hora, 2021).

Divididos em seis contos (A dádiva prodigiosa, Filhas de ouro, A enjeitada, No dia 2 de março daquele mesmo ano, Catapora e A pobre, feliz Kolivânova) a obra traça um momento da infância das personagens Viktória, Gayané, Lília e Kolivânova. A

seguir, analisamos alguns excertos presentes nos contos de Meninas, algumas percepções sobre a infância e seus contextos sociais com vistas a propor uma visão sobre as crianças dos anos 1950 viventes na Rússia pós-guerra e seus contextos.

Em ambas as histórias, as narrativas giram em torno da família das personagens e também de outras pessoas que cerceiam o grupo. Ulítskaia consegue com esse jogo de papéis retratar a complexidade das relações humanas por meio de uma narrativa fragmentada e multifacetada na qual a escritora demonstra a intimidade de seus personagens que viviam em meio ao contexto político-social da União Soviética.

A experimentação das ações por meio das vivências das personagens femininas é um recurso quase que frequente na obra. Cada uma delas é moldada de forma a retratar seu percurso de infância em que cada cada momento vivido é fundamental para sua constituição enquanto sujeito e percebe-se de maneira não explícita o quanto as ações reverberam em suas vidas adultas.

Em “A Dádiva Prodigiosa” constatamos a afirmação anterior quando a autora apresenta algumas características sociais sobre as meninas, dando início a jornada das personagens:

Na terça-feira, depois da segunda aula, cinco meninas escolhidas deixaram a sala da terceira série “B”. [...] Aquelas meninas eram as melhores das melhores, excelentes, de comportamento exemplar, e tinha chegado à plenitude dos nove anos - o que era indispensável, mas ainda não era o bastante. [...]

Assim, depois da segunda aula, [...] vestiram casaco e galochas e se enfileiraram aos pares formando uma coluna diante da entrada da escola. [...]

A líder deu o sinal, [...] e todas se moveram em uma rota ligeiramente sinuosa, mas em geral reta, cruzando a praça Miússkaia e a Maiakóvka, pela rua Górkí, até o museu. Colunas similares partiam de muitas escolas, masculinas e femininas, pois a iniciativa tinha dimensão municipal, republicana, e até mesmo de toda a União (Ulítskaia, 2021, p. 07-09)⁷.

O recorte feito na citação anterior, denota a importância dada às cinco

⁷ Por uma questão de diferenciação das citações acadêmicas, optamos em utilizar itálico e o recuo marcador de parágrafo em todos os excertos da obra que forem mensurados neste texto.

meninas. Por serem descritas como “as melhores das melhores” há uma denotação de alto nível de desempenho e comportamento exemplar, algo que era prodigioso na Rússia dos anos 1950.

Ao mesmo tempo em que a atitude é louvável, pode ser vista como uma tendência à um pressionamento social ou uma elaboração de expectativas em torno dessas crianças o que gera uma complexidade na visão de infância, uma vez que estas desde cedo são impostos padrões e regras de controle como o bom comportamento e a ideia de escala de desempenho.

A autora utiliza a infância como uma forma de “lente” para explorar alguns temas mais amplos como o papel da mulher na sociedade soviética, a luta pela liberdade e por sua identidade em um contexto em que as relações familiares são cada vez mais complexas.

Para Philippe Ariès (2012) essa centralidade das relações de poder na família são cada vez mais contundentes e acentuam-se após o período medieval, pois a figura dos papéis e a função social das mulheres e crianças alteram-se para um status de submissão ao patriarcado na medida em que os homens passam a invisibilizar as funções de suas cônjuges e de seus infantes.

Em outro trecho da obra, temos uma passagem em que Lília é posta em evidência às funções sociais cotidianas, quando é reprimida de faltar a aula pelo discurso adulto em que concede à escola como sendo o espaço mais importante da infância:

De manhã, Lília tentou ficar doente, queixando-se da garganta, Bela Zinóievna deu uma olhada na boca dela, enfiou um termômetro debaixo do braço, captou com um olhar a coluna evanescente de mercúrio e, carrancuda, proferiu a sentença:

- Levante, menina, ao trabalho. Todos temos trabalho.

Nisso consistia a sua religião, não admitia blasfêmia da preguiça. Lília arrastou-se tristemente até a escola e passou três aulas afligindo-se com a inescapável travessia dos portões do inferno (Ulítskaia, 2021, p. 86).

As relações de autoridade entre adulto e criança se exemplificam no excerto

apresentado acima. Há uma relação ágil de conflito e resolução quando Lília tenta evitar sua ida à escola, mas é interrompida pelas ações de Bela e pelo argumento de autoridade conferidos à última pelo fato de ser adulta.

O discurso narrado do excerto demonstra o desprovemento de floreios representando uma objetividade pragmática dadas à abordagem Zinóvieva para a situação, fazendo com que sua sentença seja clara e inflexível. Junto a isso obtém-se a atitude ética e religiosa da mulher ao dizer que a criança também tinha suas responsabilidades.

Além disso, há uma visão metafórica da escola como um “portão do inferno” onde a autora revela a visão de Lília em relação ao seu processo de escolarização, conferindo à escola como um espaço desagradável e talvez até opressivo. Esse sentimento provocado em Lília mostra o quanto o espaço escolar se demonstra indiferente ao atender as mais diversas idades.

Para Ariès (2012, p. 124) “essa indiferença da escola pela formação infantil não era própria apenas dos conservadores retrógrados”. Ela foi demonstrada ao longo de toda formação escolar de maneira que raramente privilegia os sentimentos e desejos infantis em detrimento à aprendizagem.

Talvez seja esse o motivo pelo qual a jovem Lília utilizou-se do subterfúgio de “estar doente” para não ir à escola em que esta a via como uma sucursal do inferno, mesmo sem ter a real dimensão de como o último era, mas tinha impressões gerais tendo em vista da função social religiosa em que Bela tinha para com sua família.

Por fim, apresentamos um excerto no qual há uma passagem da preparação à data comemorativa de 8 de março, Dia Internacional da Mulher, em que a personagem Kolivânova está na sala de aula da escola e se vê obrigada a desenhar algo alusivo à data comemorativa:

A última aula era de desenho. Desenharam, de memória uma cesta com flores e fizeram uma inscrição na fita vermelha: “Parabéns à mamãe...”. Kolivânova não fez nada: em primeiro lugar, não tinha lápis, em segundo, a professora Valentina Ivánovna era uma vaca gorda, ficava sentada à mesa e



não verificava nada.

Kolivânova sentia tédio, tédio, mas então, de repente ocorreu-lhe uma ideia grandiosa: comprar para levguênia Aleksêievna uma cesta de flores de verdade, como aquelas que dão às atrizes e presentear-la em segredo, mas de forma particular, não coletiva (Ulítskaia, 2021, p. 142).

A descrição da aula de desenho estabelece um cenário de sala de aula tranquila e criativa como se ocorre nas escolas em comum às séries iniciais, de maneira a formar uma ambientação propícia à expressão artística das crianças. Kolivânova surge como uma personagem que destoa desse cenário, pois não participa da atividade e, sua condição social justifica tal ação (não possuir material necessário para o desenvolvimento da prática).

Junto a isso, há uma outra explicação da não prática da personagem: ela tem aversão a professora que para ela é metaforizada como uma “vaca gorda” e que não tinha o hábito de verificar se as atividades escolares estavam sendo cumpridas. O primeiro parágrafo do excerto mostra o descontentamento e desmotivação da criança.

Para Vigotski (2021, p. 75) “no seu processo de desenvolvimento a criança assimila não apenas o conteúdo de sua experiência cultural como também os meios e as formas de comportamento cultural, os modos de pensamento cultural”. Assim, no caso de Kolivânova essas experiências que por hora foram frustrantes passam, no segundo parágrafo a ser elemento de criação, pois ela como mensura a autora tem uma “ideia grandiosa” de dar no lugar de um desenho, flores de verdade à sua figura de mulher querida.

O tédio inicial da personagem é interrompido pela “grandiosa ideia”, pois dá a ela uma mudança de perspectiva que promove uma inspiração e determinação por parte da personagem ao querer oferecer um presente mais que especial e comum ao das demais crianças.

Por fim podemos destacar que o trecho apresentado oferece um vislumbre da dinâmica escolar vivida ao longo da infância da personagem. Da ação monótona à ideia de prática, vemos a transformação do pensamento da criança o que adiciona à narrativa de Ulítskaia as complexidades da vida em sociedade e da ação sobre a

formação dos indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer as páginas da obra **Meninas** de Liudmila Ulítskaia, somos convidados a adentrar no universo infantil das personagens Viktória, Gayané, Lília e Kolivânova, em meio a Moscou dos anos 1950. A autora apresenta um olhar perspicaz sobre a infância, evidenciando as complexidades e desafios enfrentados por essas crianças em um contexto social e político marcado pela União Soviética pós-Segunda Guerra Mundial.

Por meio de suas narrativas fragmentadas e multifacetadas, Ulítskaia revela a importância da família e das relações interpessoais na formação das crianças. As expectativas impostas, o ambiente escolar, as pressões sociais e as relações de autoridade são aspectos que permeiam a experiência infantil descrita nas histórias. A autora evidencia a complexidade das relações humanas, proporcionando ao leitor uma reflexão profunda sobre as dinâmicas familiares e educacionais da época.

A escrita da autora, marcada pela sinceridade e pela atenção aos detalhes humanos, revela nuances da natureza humana, muitas vezes deixadas de lado pela sociedade. As memórias de infância, vistas como cenário íntimo da "grande história", ganham destaque em sua narrativa, proporcionando ao leitor uma imersão profunda no universo das personagens.

Portanto, Liudmila Ulítskaia nos presenteia com uma obra rica em reflexões sobre a infância, a sociedade e as relações humanas. Por meio de sua prosa envolvente e sensível, ela nos convida a olhar para o passado e para as experiências que moldaram a vida das crianças na Moscou dos anos 1950. Ao finalizar a leitura de "Meninas", somos instigados a continuar explorando as intrincadas relações entre o indivíduo e a sociedade, levando consigo as lições e reflexões proporcionadas por essa obra singular.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**. Campinas, v. 14, n.3 (42), p.13-24, set./dez. 2003.
- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2011.
- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas (SP): Autores Associados, 2009.
- CORSINO, P. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- HORA, D. Posfácio. In: ULÍTSKAIA, L. **Meninas**. Tradução de Irineu Franco Perpétuo. São Paulo: Editora 34, 2021.
- KRAMER, S; LEITE, M. I. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas (SP): Papyrus, 2003.
- MULLER, V. **Vica Muller on Ludmila Ulitskaya**. 2023, On-line. Disponível em: <https://www.asymptotejournal.com/special-feature/vica-miller-on-ludmila-ulitskaya/>. Acesso: set-2023.
- NASCIMENTO. M. L. B. P.. Reconhecimento da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A. L. G. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2011.
- PINTO. M. A infância como construção social. In: PINTO. M; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.
- READ RUSSIA. **Ludmila Ulitskaya**. 2023. On-line. Disponível em: <https://readrussia.org/writers/writer/ludmila-ulitskaya>. Acesso: mar-2023.
- SARMENTO, M. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J; VASCONCELLOS, V. M. R. de. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2007.
- ULÍTSKAIA, L. **Meninas**. Tradução de Irineu Franco Perpétuo. São Paulo: Editora 34, 2021.

ULÍTSKAIA, L. **Russia:** Nikita Velichko interviews Lyudmila Ulitskaya. Entrevistador: Nikita Velichko. São Petesburgo: SOUND CLOUD, 2021. On-line. Entrevista concedida ao projeto European Archive of Voices. Disponível em: <https://soundcloud.com/user-89088446-65314175/nikita-velichko-interviews-lyudmila-ulitskaya>. Acesso: jul-2024.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Data da submissão: 02/04/2025.

Data do aceite: 01/07/2025.

**GAMIFICAÇÃO COMO MEIO DE APROPRIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM: ENSINO FUNDAMENTAL NO COMPONENTE DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

**GAMIFICATION AS A MEANS OF LEARNING APPROPRIATION:
ELEMENTARY EDUCATION IN THE PORTUGUESE LANGUAGE COMPONENT**

**GAMIFICACIÓN COMO MEDIO DE APROPIACIÓN DEL
APRENDIZAJE: EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL COMPONENTE DE LENGUA
PORTUGUESA**

Adriana Sussa Campos¹
Danilo Vaz Borges²

RESUMO:

A procura de aulas mais interativas tem atraído cada vez mais professores e investigadores. Os jogos são metodologias que promovem o envolvimento, a motivação, a cooperação e a interação entre os alunos. Neste sentido, o estudo foi realizado de forma qualitativa, com o objetivo de apresentar jogos que proporcionem a aprendizagem de conteúdos específicos da língua portuguesa. Neste contexto, o presente artigo consiste numa revisão sistemática da literatura sobre a utilização da gamificação no Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, com foco na língua portuguesa. A pesquisa foi realizada na Plataforma de Pesquisa Google, com foco no Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE), abrangendo o período de 2009 até 2023, resultando na identificação de 93 artigos. No entanto, apenas 17 artigos foram analisados, devido à utilização da palavra-chave "Língua Portuguesa". Portanto, fica claro que há uma falta de artigos que apresentem jogos dirigidos à língua materna. Através da análise dos artigos, foi possível verificar que nem todos os jogos garantem a aprendizagem, bem como reconhecer as dificuldades

¹ Estudante da Especialização em Informática na Educação. Instituto Federal de Goiás- Campus Jataí. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4283-3930> -E-mail:sussac3@gmail.

² Mestre em Educação para o Ensino de Ciências e Matemática. Professor do Instituto Federal de Goiás- Campus Jataí. Núcleo de Informática na Educação (BINE). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6602-851X>. E-mail:danilo.assis@ifg.edu.br .

enfrentadas pelos professores e os jogos mais utilizados na sala de aula.

Palavras-chave: Jogos. Games. Ensino Fundamental. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT:

The search for more dynamic lessons has attracted more and more teachers and researchers. Games are methodologies that promote engagement, motivation and cooperation among students. In this way, the research was carried out in a qualitative manner, seeking to present games that provide learning of specific Portuguese language content. In this context, this article is a systematic review of the literature on the use of gamification in Primary and Secondary Education, with a focus on Portuguese Language. The search was carried out on the Google search platform, directed at the Brazilian Congress of Informatics in Education (CBIE), covering the period from 2009 to 2023, resulting in 93 articles found. However, only 17 papers were analyzed due to the use of the keyword 'Portuguese Language'. Therefore, it is clear that there is a lack of articles presenting games aimed at the mother tongue. Thus, by analyzing the articles, it was possible to see that not every game guarantees learning, as well as identifying the difficulties faced by teachers and the games most commonly used in the classroom.

Keywords: Games. Games. Elementary school. Teaching Portuguese.

RESUMEN

La búsqueda de lecciones más interactivas atrae cada vez a más profesores e investigadores. Los juegos son metodologías que promueven la implicación, la motivación, la cooperación y la interacción entre los alumnos. En este sentido, el estudio se realizó de forma cualitativa, con el objetivo de presentar juegos que faciliten el aprendizaje de contenidos específicos de la lengua portuguesa. En este contexto, este artículo consisten en una revisión sistemática de la literatura sobre el uso de la gamificación en la educación primaria y secundaria, con especial atención a la

lengua portuguesa. La búsqueda se llevó a cabo en la plataforma de búsqueda de Google, centrándose en el Congreso Brasileño de Informática en la Educación (CBIE), que abarca el período de 2009 a 2023, lo que resulta en la identificación de 93 artículos. Sin embargo, sólo 17 artículos fueron analizados debido al uso de la palabra clave «Lengua Portuguesa». Por lo tanto, es evidente la falta de artículos que presenten juegos dirigidos a la lengua materna. El análisis de los artículos permitió constatar que no todos los juegos garantizan el aprendizaje, así como reconocer las dificultades a las que se enfrentan los maestros y los juegos más utilizados en el aula.

Palabras clave: Juegos. Juegos. Enseñanza primaria. Enseñanza del portugués.

INTRODUÇÃO

A nova geração de estudantes está mais inserida num mundo cheio de inovações, o que lhes permite aprender de forma diferente. Esta realidade suscita algumas preocupações, quer para os professores, quer para os alunos.

Para além da educação bancária denunciada por Paulo Freire, onde “[...] o educador faz comunicados e depósitos que os educandos meras incidências, recebem pacientemente memorizam e repetem [...]” Freire (1996, p. 57), nesse sentido, os docentes mudem as suas práticas educacionais e, uma das formas de cativarem os estudantes conectados, poderia ser a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), de modo a estarem em consonância com as realidades dos estudantes. Desta maneira, cabe às instituições de ensino e aos professores reformularem as práticas pedagógicas, para conseguirem atender às necessidades deste novo perfil de aluno, que traz consigo conhecimentos informatizados, tecnológicos e do mundo.

Para atender a essas expectativas, foi realizada uma revisão de literatura no maior Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE), com o objetivo de realizar uma análise dos trabalhos paralelos no âmbito das TDIC,

com enfoque específico na gamificação aplicada ao ensino da linguagem portuguesa. A investigação foi motivada pelo interesse em artigos que abordem conteúdos e competências linguísticas, com foco em jogos que fomentem a aprendizagem dos alunos. De acordo com Cunha *et al*, (2009, p. 67), “[...] os recursos informatizados podem potencializar o desenvolvimento de diversas habilidades, promovendo uma interação entre aprendiz e educador”.

Nesse contexto, Assis *et al* (2017) afirma, que a utilização de TDICs de forma planejada pode favorecer uma aprendizagem no contexto escolar e fora dele.

Com isso, a pesquisa, buscou verificar quais são os games mais utilizados, a maior dificuldade encontrada pelos professores para utilização em sala de aula, como também as barreiras encontradas entre os estudantes.

A avaliação das fontes de pesquisa foi efetuada entre 2009 até 2023, devido à grande dificuldade em encontrar artigos com as palavras-chave selecionadas e apresentadas na próxima seção desta investigação.

Nesse cenário, os jogos fazem parte do cotidiano das pessoas, independentemente da idade. De acordo com o estudo realizado pelo Portal Liga dos Games (2023), são apresentados os 16 jogos mais baixados na *Play Store*, que é uma loja de aplicativos dos celulares, com sistema operacional Android. O primeiro da lista é o jogo *Candy Crush Saga* para aparelhos móveis, que ultrapassa os 1 mil milhões de downloads. Nesta perspectiva, fica claro a necessidade de criar e desenvolver jogos que favoreçam a aprendizagem motivadora, cooperativa, engajadora e direcionada às necessidades tanto dos educadores como dos educandos.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho foi realizado com uma abordagem qualitativa, classificando-se como um estudo do estado do conhecimento, pois versa sobre

a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes. (Romanowski e Ens, 2006, p.40).

Assim, para a construção do artigo foram seguidos alguns passos:

1. DESCRITORES: São palavras-chaves ou termos utilizados para que se possa conhecer o conjunto de trabalhos publicados e que abrangem o assunto estudado. De forma específica, foram selecionados os descritores JOGOS e GAMES.

Jogos apresentam regras, podendo não ser eletrônico e não ter um vencedor. Games são jogos eletrônicos que exploram os níveis de engajamento dos indivíduos para resolução dos problemas [...] (Silva *et al.*, 2014, p. 15)

2. LOCAL DE PESQUISA: A Plataforma CBIE foi escolhida como por reunir vários sub eventos cujos objetivos são a facilitação da troca de experiências entre profissionais da educação, da informática e das comunidades científicas. De forma específica, essa pesquisa foi realizada no Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), uma vez que este faz parte da plataforma e contribui de forma significativa para o processo de seleção dos artigos.
3. BUSCA: Inicialmente, a pesquisa foi realizada através da plataforma de pesquisa GOOGLE ACADÊMICO, pois o sítio Web SBIE se encontrava em reformulação e, conseqüentemente, fora do ar. Ao se utilizar a palavra "SBIE" para direcionar a pesquisa a plataforma de pesquisa não fez essa restrição, apresentando um total de 1020 artigos, dos quais apenas 79 foram do SBIE. Entretanto, os resultados apresentaram temas que não estavam relacionados com os descritores anteriormente mencionados. Por conseguinte, tornou-se necessário procurar noutros sítios para melhor atender às necessidades da pesquisa. Nesse sentido, foi feita

uma pesquisa no CBIE (Congresso Brasileiro de Informática na Educação) e no SBGames (Simpósio Brasileiro de Jogos). Assim, após a nova pesquisa, foram alcançados 93 artigos.

4. ANÁLISE: Após realizada a leitura do título, do resumo e das palavras-chaves de todos os artigos, foram selecionados 24 trabalhos. Para além dessa análise preliminar, foi necessária efetuar uma leitura mais detalhada, pois alguns artigos não apresentavam descritores no resumo. Assim, restaram apenas 17 trabalhos que correspondiam às especificações prioritárias.

Tabela 1 Percentuais de artigos que compõem o corpus total da pesquisa

93 ARTIGOS ENCONTRADOS	
Ensino Fundamental	42%
PcD	14%
Professores	11%
Programação	23%
EJA	01%
Ensino Médio	07%
Ensino Superior	02%

Fonte: Autoria própria

Entende-se por área de aplicação o nível de ensino aplicado. Assim, percebe-se, pela *Tabela 1*, que o Ensino Fundamental possui o maior número de publicações sobre gamificação na sala de aula, e que a EJA possui menor.

Contudo, entre os artigos assinalados na tabela, referentes ao ensino básico, foram descartados trabalhos que não seguiam a proposta de abordarem gamificação em sala de aula com foco na língua portuguesa. Além disso, alguns foram descartados, pois se centram no ensino de língua inglesa, ciências e matemática.

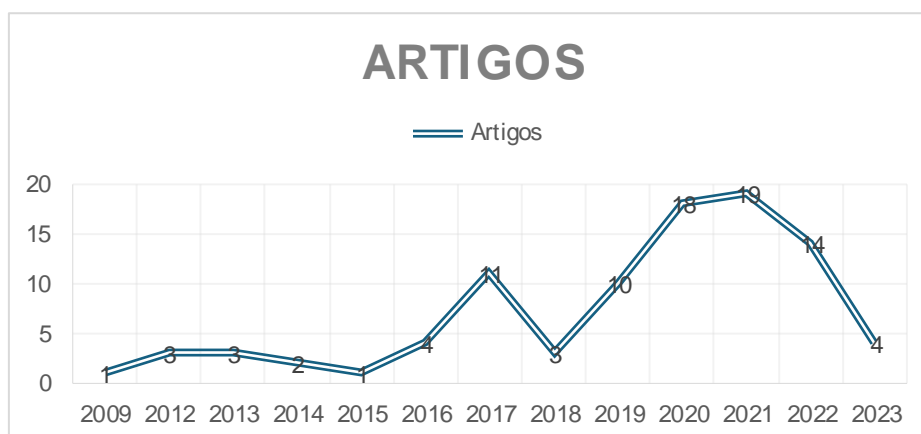
Os trabalhos sobre pessoas com deficiência (PCD) estão relacionados com o nível de conhecimento do estudante, voltados para a língua materna e para o ciclo correspondente, e serão utilizados como parte dessa revisão.

Já as publicações dedicadas à gamificação para professores, programação, EJA, ensino secundário e superior não fazem parte da revisão da literatura.

A fim de apresentar a dispersão anual de publicações do *corpus* analítico desse trabalho, foi criado o

Figura 1 abaixo.

Figura 1: Relação de artigos publicados nos últimos 14 anos



Fonte: Autoria própria

Ao analisar o

Figura 1, verificou-se que houve uma variação relevante nos períodos de publicação. Em 2009, a gamificação em sala de aula era um tema pouco explorado, com apenas uma publicação com as palavras-chave correspondentes. Em 2010 e 2011, não foram encontrados trabalhos com tais descritores. Já a partir de 2016, iniciou-se uma fase de aumento no número de publicações, sendo importante apontar que de 2020 a 2021 foi o período de

maior número de publicações. Tal acontecimento está relacionado ao período de pandemia de COVID-19, evidenciando a fase de ensino remoto.

Um fato que chamou a atenção foi a regressão do número de publicações dessa temática a partir de 2022 e 2023. Cria-se então a hipótese de que a gamificação possa facilitar apenas a aprendizagem em aulas online? Ou de ter sido um recurso que facilitou o envolvimento dos estudantes nesse período?

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os artigos selecionados foram reorganizados segundo o objetivo da pesquisa, sendo a primeira parte composta pelos trabalhos dedicados às PCD, onde se identificam os jogos utilizados que favorecem a suas aprendizagens, bem como os resultados dos trabalhos. Já segunda parte está relacionada com avaliações de larga escala no ensino básico, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A última parte é dedicada aos artigos que retratam competências linguísticas, bem como trabalhos associados ao desenvolvimento da língua materna, podemos encontrar diferentes fases da educação criança.

1- Trabalhos relacionados à PCD

Os artigos encontrados durante a pesquisa são do interesse dos autores, pois abordam aspectos importantes a colocar no cotidiano da sala de aula. De fato, como afirmam Barreto *et al.* (2019, p. 855), a "luta pela inclusão de pessoas com deficiência na sociedade contemporânea tem vindo a ganhar força a cada dia".

Segundo Barreto *et al.* (2019), as brincadeiras, os jogos e a ludicidade presentes são aspectos importantes para promover a interação e a socialização entre as pessoas. No seu trabalho, foi apresentado o *Leap Motion*, um dispositivo de reconhecimento das mãos que captura imagens e as convertem

em letras. É importante salientar que se trata de um jogo focado na alfabetização, dividido em seis níveis de aprendizagem. Segundo o autor, existe uma carência de tecnologia que desenvolva a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Para os alunos com deficiência auditiva, os "softwares educativos podem tornar-se grandes aliados na aprendizagem escolar" (Silveira *et al.*, 2016, p. 886).

Em consonância com uma metodologia de ensino adequada, os jogos podem contribuir de forma significativa para o processo de aprendizagem.

Assim, o jogo Lugares e Saberes, que contém diversas atividades educacionais destinadas a apoiar o processo inicial de alfabetização de várias faixas etárias, principalmente jovens, adultos e alunos com deficiência auditiva, foi desenvolvido para utilizadores com distúrbios de aprendizagem e surdez. Neste sentido, o jogo "é uma contribuição necessária para o campo educacional voltado para a inclusão [...]". (Silveira *et al.*, 2016, p. 876).

Na escolha de um jogo para desenvolver a aprendizagem do aluno, é importante perceber se aquele jogo já foi avaliado, usar adequadamente a metodologia e saber qual é o seu objetivo real.

Segundo Meira *et al.* (2021),

Os jogos e as tecnologias educacionais concebidos em processos de design necessitam de ser avaliados para garantir a adequação à proposta originalmente estabelecida e aos interesses e necessidades do público-alvo. (Meira *et al.* 2021, p. 452)

Outra opção de jogos em sala de aula é o jogo "Macaco no Deserto", que é um exemplo de atividade para alunos do ensino básico com deficiência auditiva. O objetivo é ajudar o macaco a sobreviver no deserto, passando por vários níveis relacionados com o processo de alfabetização. Segundo o artigo de

Meira (2021), o jogo necessita de melhorias, nomeadamente no que se refere à cooperação e aos métodos de aprendizagem.

2- SAEB

Esta parte do presente trabalho centra-se na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que incide exclusivamente sobre o período de alfabetização, ou seja, dos 7 aos 8 anos, bem como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), referindo-se ao 5.º e 9.º ano do ensino básico e ao 3.º ano do ensino secundário.

Neste ponto, os artigos que abordam as avaliações de larga escala destacam tópicos como gramática e leitura de pseudopalavras. A gramática está direcionada para o jogo intitulado "Gramágica", desenvolvido para a alfabetização em plataformas móveis, com o “propósito de ajudar na fixação do conteúdo de classificação silábica, através da criação de memórias de longo prazo”. (Macena *et al.*, 2019).

O jogo apresenta uma narrativa com um personagem principal situado numa terra chamada Gramágica. Nessa terra, existe um rei que possui uma joia que organiza as palavras.

Trata-se de um protótipo, que ainda necessita de ser testado. O que chama a atenção neste jogo são os nomes atribuídos aos personagens. Os nomes dos personagens são complicados para efeitos de alfabetização.

A utilização de jogos na educação tem contribuído de forma significativa para a aprendizagem dos estudantes, bem como para o planeamento dos professores.

Já a leitura de pseudopalavras tem a finalidade de “avaliar a capacidade de decodificação da criança e contém um conjunto de palavras criadas de acordo com o público-alvo” (De Assis *et al.*, 2022, p. 4). Esse trabalho aborda a

forma como a leitura supervisionada, contribui para os resultados nas avaliações externas. Um detalhe importante é que “a leitura é classificada como correta se respeitar as regras que relacionam os grafemas e fonemas da língua portuguesa. [...]” (De Assis *et al.*, 2022, p. 5).

É importante salientar que se encontra em análise. Contudo, os jogos apresentam um novo enfoque para os estudantes, eliminam a ideia de rotina e proporcionam uma aula mais criativa, participativa e empenhada.

3- Jogos e habilidade no componente de língua portuguesa

A partir desta unidade, foram avaliados nove trabalhos que contribuíram de forma significativa para a investigação, na medida em que apresentaram conteúdos de Língua Portuguesa, nomeadamente lendas, leitura, escrita, compreensão de textos, ortografia através de caça-palavras, transitividade verbal, concordância verbal, processo de formação de palavras e encontros vocálicos.

Desta forma, os trabalhos contribuíram para respostas às indagações realizadas na metodologia, já que os jogos proporcionam envolvimento, desenvolvem a criatividade e, a relação entre os colegas e o professor. Desde modo, os jogos vão além de um período pandêmico.

A Tabela 2 apresenta as habilidades, o título do artigo e o ano da publicação, o que facilita a tabulação dos dados. A hipótese levantada é a seguinte: a utilização da gamificação facilita a aprendizagem nas aulas online ou é um recurso que facilita o envolvimento dos estudantes neste período?

Tabela 2 - Relação dos artigos com os conteúdos de Língua Portuguesa

TRABALHOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES		
HABILIDADES- contribuições	ARTIGOS	ANO PUBLICAÇÃO
Lendas Amazônicas	Baiuka: Jogo Educativo de Lendas Amazônica	2009

TRABALHOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES		
HABILIDADES- contribuições	ARTIGOS	ANO PUBLICAÇÃO
Caça- palavras	<i>AdapterGames</i> e suas Contribuições na Concepção de jogos Educacionais.	2014
Produção textual	RPG Guardiões: desenvolvendo a produção textual através da escrita criativa.	2020
Leitura	Uso da Ferramenta Computacional GCompris para Auxílio ao Processo de Ensino Aprendizagem do Ensino Fundamental	2021
Leitura e escrita	Aplicações principais da Informática na Educação para Virtualização do Portifólio de Atividades Didáticas “A Fada que tinha ideias”	2021
Compreensão textual	Prática pedagógica ao aplicativo móvel zReader: efeitos sobre compreensão textual e interesse de crianças pela leitura.	2021
Verbos, vozes verbais e concordância verbal	Desenvolvimento de um jogo de RPG Digital para fortalecer a alfabetização no Ensino Fundamental II	2023
Formação de palavras	Sabido: uma plataforma que auxilia no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2023
Ditongo e dígrafos	Desenvolvimento da Consciência Fonológica no processo de Alfabetização – Análise do aplicativo Graphogmes.	2023

Fonte: Autoria própria

O artigo Baiuka: Jogo Educativo de Lendas da Amazônia aborda uma temática relacionada com lendas dessa região, procurando promover a consciencialização ambiental, favorecer as inteligências múltiplas e a disciplina de língua portuguesa. Deste modo, contribui para auxiliar o professor na sala de aula. Um aspeto interessante deste trabalho é a divisão das inteligências em:

Inteligência Linguística: habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias;
Inteligência Naturalista: vivências significativas, junto ao meio ambiente.

Inteligência Lógico-matemática: capacidade para explorar relações, categorias e padrões, por meio de manipulação de objetos ou símbolos. e resolvê-los.

Inteligência Espacial: capacidade para compreender o mundo visual e espacial de forma precisa (Cunha *et al.*, 2009, p. 70).

Trata-se de um jogo educativo para crianças, com exercícios que avaliem as capacidades de Inteligências Múltiplas (IM) e o ensino da língua portuguesa. Inicialmente, “o principal objetivo foi testar apenas quatro tipos de Inteligências Múltiplas no primeiro protótipo: a lógico-matemática, a linguística, a naturalista e a espacial” (Cunha *et al.*, 2009, p. 71).

As características do jogo prendem-se com a regionalidade, garantindo que os personagens apresentem características da Amazônia, visto que “Baiuka” é um nome indígena que significa “floresta primitiva”, além de cujas mágicas.

De forma geral, este jogo destina-se a crianças com idades entre os 7 e os 10 anos. Os jogos incluem jogos de memória, dominós, jogos de sons e, por último, o jogo “Depressinha”, que tem como objetivo a rima através de uma palavra-geradora, que o personagem fala e que os jogadores têm de adivinhar.

Ao analisar o trabalho desenvolvido por Santos *et al.* (2014), este afirma que os jogos educativos têm como finalidade

ampliar sua linguagem promover a comunicação de ideias; adquirir estratégias de resolução de problemas e de planejamento de ações; desenvolver a capacidade de fazer estimativas e cálculos mentais; estimular a concentração, raciocínio, perseverança e criatividade; promover a troca de ideias através de atividades em grupo; iniciar-se nos métodos de investigação científica; estimular a compreensão de regras, a percepção espacial, discriminação visual e a formação e fixação de conceitos. (Santos *et al.* 2014, p. 24)

O resultado da leitura do trabalho *AdapterGames*, deixou claro que é necessário que o professor conheça bem a interface para poder elaborar os seus jogos. No entanto, o que chama a atenção é o fato de ser um criador de palavras-cruzadas, caça-palavras, jogo da forca e jogo da memória com os

conteúdos selecionados pelo educador. Contudo, não foram apresentados a idade dos estudantes, nem o seu nível de escolaridade.

Em contrapartida, Santos *et al.* (2014) e Da Silva *et al.* (2021) propõem o uso de uma ferramenta computacional para desenvolver a capacidade de aprendizagem dos estudantes, associando-a a jogos e ao desenvolvimento computacional. Além de possuir mais de 50 idiomas e está relacionado ao currículo escolar.

O GCompris é um programa educativo de código aberto que contribui significativamente para a educação. O software educativo é um recurso tecnológico que pode ser trabalhado em qualquer disciplina escolar e que abrange as áreas da Língua Portuguesa, Matemática, Biologia e Química (Da Silva *et al.*, 2021, p. 3).

É importante salientar que este programa informático foi utilizado durante o período pandêmico e destinou-se a crianças com idades entre os 9 e os 10 anos, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da leitura.

Ambos os artigos em análise contribuem para leitura e escrita. Destaca-se que a leitura e a escrita fazem parte do processo de construção da competência linguística em português.

Neste ponto, o processo de escrita pode ser analisado com base no trabalho de Da Silva (2020), que demonstra o processo de escrita criativa através do jogo RPG Guardiões.

A referida obra destaca a importância da interação entre os estudantes, uma vez que a comunicação é essencial para o seu desenvolvimento pessoal e social. No que diz respeito à sua temática, apresenta temas ligados ao meio ambiente. A intenção principal é incentivar a escrita criativa, na situação em que os estudantes são os próprios personagens do jogo. Desta forma, é garantido o sucesso do jogo e a aprendizagem dos alunos.

Em consonância com esta ideia, deparamo-nos com outra obra desenvolvida no período pandêmico, apresentada por Serafim *et al.* (2021), que

consiste na criação de um Portfólio Digital baseado no livro de história infantil intitulado *A Fada que tinha ideias*.

O propósito principal também é desenvolver a leitura e a escrita. A este respeito, o portfólio funciona como um jogo em que as crianças podem arrastar imagens, criar textos, colorir e elaborar mapas mentais. O intuito é que os estudantes desenvolvam as suas habilidades cognitivas ao realizarem as diversas atividades dentro do período de isolamento social. Contudo, foi necessário um reajuste na funcionalidade da gamificação, podendo ser aplicado apenas na alfabetização.

Percebe-se que os jogos até então estavam focados na leitura e escrita. Porém, a partir desse ponto, emergem outras obras voltadas para a prática da língua portuguesa. O trabalho de De Carvalho *et al.* (2023), que propõem uma viagem cheia de magia por uma terra mágica, onde os estudantes são os personagens principais e precisam compreender e praticar os conceitos de verbos e seus complementos, vozes verbais, concordância verbal e orações.

O jogo é dividido em fases com os referidos conteúdos, de modo a permitir ao aluno acompanhar o seu progresso.

Em relação ao trabalho de Salete *et al.* (2023), os autores avaliam o jogo Graphogame, no qual procuram observar a consciência fonológica dos estudantes. Para este efeito, os autores consideram que os conteúdos sobre dígrafos e ditongos são importantes, pois “que visa ensinar os alunos a estabelecerem a correspondência entre fonema e grafema em português do Brasil.” (Salete *et al.*, 2023, p. 3).

Contudo, esta aplicação apresentou lacunas no que diz respeito à conscientização fonológica, porque não há visibilidade das palavras.

Em consonância com o artigo de Salete *et al.* (2023), o trabalho de Silva *et al.* (2023) apresentam conteúdos, como o estudo da transitividade verbal por

meio do aplicativo Sabido. A história desenrola-se no fundo do mar, onde são propostos três níveis de aprendizagem.

Neste jogo, o processo de formação de palavras é efetuado por meio de jogos como: o jogo da memória, os desafios das letras, organize as palavras e qual a palavra escrita. Assim que o aluno termina o nível, recebe uma recompensa. Deste modo, torna o processo de formação de palavras mais atrativo e divertido.

Fica evidente que a preocupação com a aprendizagem dos estudantes conduziu ao desenvolvimento de recursos metodológicos que envolvessem os alunos como protagonistas da sua aprendizagem.

Segundo Cunha et al. (2009).

Estas ferramentas computadorizadas podem auxiliar na construção da autoconfiança, oferecer uma maior motivação para aprender e ajudar o professor a avaliar o desempenho dos alunos num momento em que estes não estão apreensivos em mostrar o que aprenderam, como nas provas e testes realizados nas escolas. (Cunha *et al.*, p. 34).

Desta forma, pode-se imaginar que a gamificação é importante para a construção de conhecimentos tecnológicos e linguísticos, bem como para a transmissão de outras aprendizagens relacionadas com a formação integral dos estudantes.

Por conseguinte, a gamificação em sala de aula e fora dela pode resultar num desdobramento favorável à aprendizagem de competências e habilidades abordadas na BNCC. Mais ainda, partindo do pressuposto de que as TDIC podem contribuir de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem, aproximando o conhecimento tecnológico do conhecimento curricular e proporcionando aos estudantes uma visão diferenciada do mundo que os rodeia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão de literatura abordou o uso de gamificação em sala de aula, com o principal objetivo de apresentar jogos que tratassem de conteúdos relacionados com a língua portuguesa no ensino básico.

Em decorrência dos resultados encontrados, fica evidente a preocupação com os trabalhos direcionados para a língua portuguesa. Esta inquietação deve-se ao reduzido número de artigos publicados num período de 14 anos.

No que diz respeito aos jogos mais utilizados, ficou claro que o RPG foi o único que apareceu duas vezes na pesquisa, cada um com uma abordagem diferente.

Apesar de ter sido encontrado um número significativo de artigos com essa temática, ainda é notória a falta de incentivo financeiro por parte do poder público e a necessidade de investimento na capacitação dos professores.

Já em relação aos estudantes, não foram identificadas barreiras que obstruam a utilização de jogos em sala de aula.

Finalmente, focando em trabalhos futuros, espera-se aprofundar nos estudos acerca da temática da utilização de gamificação atreladas às teorias de ensino que se propõem a dar autonomia ao aluno em seu itinerário formativo.

Espera-se também poder criar situações em sala de aula que despertem o interesse do aluno no conteúdo a ser abordado, utilizando TIC, sem, portanto, que sejam utilizadas como distrações. Promover atividades colaborativas, contribuindo para interação entre os estudantes, a fim de colaborar para seu raciocínio cognitivo e criativo.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Danilo Vaz Borges; CLAUDINO, Rodrigo Diogo; RODRIGUES, Ruberley de Souza. TIC para o ensino de ciências do ensino Fundamental: os 12 últimos anos no **ENPEC. XI ENPEC**- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, junho 2017.

BARRETO, Camilo *et al.* Jogo Sério para Auxílio de Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais. **Proc. of SBGames**, p. 855-858, 2019. Acesso em: 10 de jan. 2024.

CUNHA, Danielle Costa, WENDELL, Elói Favero; MOITA, Luzenilda. BAIUKA: Jogo Educativo de Lendas Amazônicas. **SBGAMES 2009 VIII SIMPOSIO DE JOGOS E ENTRETERIMENTO DIGITAL- CAMPUS PUC- Rio de Janeiro** Acesso em: 08 de jan.2024.

DA SILVA RODRIGUES, Luciano *et al.* RPG Guardiões: desenvolvendo a produção textual através da escrita criativa. In: **Anais do XXXI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. SBC, 2020. p. 411-420. Acesso em: 16 de jan.2024

DA SILVA, Gustavo Quaresma *et al.* Uso da Ferramenta Computacional GCompris para Auxílio ao Processo de Ensino Aprendizagem do Ensino Fundamental. In: **Encontro Unificado de Computação do Piauí (ENUCOMPI)**. SBC, 2021. p. 73-80. Acesso em: 20 de jan. 2024

DE ASSIS, Elias Cyrino; FERREIRA, André Luiz Vasconcelos; SILVA, Cristiano Nascimento; DE SOUZA, Jairo Francisco. Classificação automática de áudios de leituras de pseudo-palavras para avaliação em larga escala de fluência da leitura de crianças em fase de alfabetização. In: **SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 33, 2022, Manaus. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022.** p. 27-38. DOI: <https://doi.org/10.5753/sbie.2022.224701>. Acesso em: 18 de fev. 2024

DE CARVALHO, Victor Barcelos Gontijo *et al.* Desenvolvimento de um Jogo de RPG Digital para Fortalecer a Alfabetização no Ensino Fundamental II. In: **Anais do XXXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. SBC, 2023. p. 670-679. Acesso em: 10 de fev. 2024.

DE SOUZA, Tamila Kécia Nunes; SANTOS, José Amancio Macedo; DE AZEVEDO GUERRA, Fabrício Vale. Prática pedagógica aliada ao aplicativo móvel zReader: efeitos sobre compreensão textual e interesse de crianças pela leitura. In: **Anais do XXXII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. SBC, 2021. p. 304-315. Acesso em: 15 de jan.2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996.

MACENA, Jeniffer *et al.* Gramágica: um jogo educativo para praticar classificação silábica através do pensamento computacional. In: **Anais do XVIII Brazilian Symposium on Computer Games and Digital Entertainment**. 2019. p. 977-984. Acesso em: 03 de fev.2024.

MEIRA, Ramon; ZABOT, Diego; MATOS, Ecivaldo de Souza. Avaliação de um jogo digital para alfabetização de crianças surdas. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE)*, 32., 2021, Online. **Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 451-461.** DOI: <https://doi.org/10.5753/sbie.2021.218556>. Acesso em 20 de jan. 2024

PORTAL LIGA DOS GAMES. Os 16 jogos mais baixados na Play Store em 2023! (2023). Disponível em: <https://www.ligadosgames.com/jogos-mais-baixados-play-store/#:~:text=Garena%20Free%20Fire&text=Com%20mec%C3%A2nicas%20mais%20simples%20e>. Acesso em 12 jan. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Acesso em 20 de jan. 2024.

SALETE, Maria; DUARTE, Degelane C.; DIAS, Andréa C. Desenvolvimento da Consciência Fonológica no Processo de Alfabetização—Análise do aplicativo Graphogame. *In: Anais do XXXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. SBC, 2023. p. 776-787. Acesso em: 15 de jan. 2024.

SANTOS, Cristina Paludo; BOURSCHEIDT, Vanio Rodrigo Reichel. AdapterGame e suas Contribuições na Concepção de Jogos Educacionais. *In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE)*, 20., 2014, Dourados. **Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2014 . p. 26-35.** DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2014.26>. Acesso em: 28 de fev. 2024

SERAFIM, Felipe Gabriel M.; RABELO, Humberto; NASCHOLD, Angela Maria C.; RABELO, Danieli Silva de S.; MEDEIROS, Soraya; DINIZ, Daniel Icaro F.; FERNANDES, Jânio. Aplicações de princípios da Informática na Educação para a Virtualização do Portfólio de Atividades Didáticas "A fada que tinha ideias". *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE)*, 32. , 2021, Online. **Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 512-523.** DOI: <https://doi.org/10.5753/sbie.2021.218642>. Acesso em: 28 de fev. 2024

SILVA, A. R. L. D., SARTORI, V., & Catapan, A. H. (2014). **Gamificação: uma proposta de engajamento na educação corporativa**. FADEL, Luciane Maria *et al.* Gamificação na Educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 192-226. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=r6TcBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Andreza+Regina+Gamifica%C3%A7%C3%A3o+na+educa%C3%A7%C3%A3o+&ots=fcOF-PDONn&sig=2gHOD0uV8ovXd7dPgXuhblZqbE#v=onepage&q=Andreza%20Regina%20Gamifica%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o&f=false>

SILVA, Gustavo Quaresma da; SILVA, Aline Montenegro Leal; SOUSA, Francisco Alysson da Silva; AITA, Keylla Maria de Sá Urtiga; LIMA, Francisco Renato; MACHADO, Vinícius Ponte. Uso da Ferramenta Computacional GCompris para Auxílio ao Processo de Ensino Aprendizagem do Ensino Fundamental. *In: ENCONTRO UNIFICADO DE COMPUTAÇÃO DO PIAUÍ (ENUCOMPI), 14. , 2021, Picos. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 73-80. DOI: <https://doi.org/10.5753/enucompi.2021.17756>. Acesso em: 21 de fev. de 2024.*

SILVA, Vitória Luísa da; SCHORR, Maria Claudete. SABIDO: Uma plataforma que auxilia no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 34. , 2023, Passo Fundo/RS. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. p. 299-310. DOI: <https://doi.org/10.5753/sbie.2023.234914>.*

SILVEIRA, Jaqueline; SANTANA, Livia; ANDRADE, Marcus; SILVA, Esther; VALADÃO, Michelle; OLIVEIRA, Indira; COELHO, Igor. Lugares e Saberes: atividades informatizadas de alfabetização em português/libras. *In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), 22. , 2016, Uberlândia. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016. p. 875-884. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2016.875>. Acesso em: 10 de jan. 2024.*

Data da submissão: 23/04/2025

Data do aceite: 03/06/2025

**INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE OS DOCUMENTOS QUE
ORIENTAM AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO**

**INTERCULTURALITY AT SCHOOL: A STUDY ON THE DOCUMENTS THAT GUIDE
EDUCATION POLICIES**

**INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA: UN ESTUDIO SOBRE LOS DOCUMENTOS
QUE GUÍAN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS**

Herbia Araujo Soares¹
Maira Teresa Gonçalves Rocha²

RESUMO:

Este artigo investiga a abordagem da interculturalidade no ambiente escolar e suas implicações práticas no cotidiano educacional. O estudo visa a esclarecer os conceitos relacionados a essa perspectiva e suas interconexões, propondo diretrizes para sua aplicação que respeitem a autonomia dos demais campos disciplinares. Para tanto, são abordadas as contribuições da temática no contexto escolar, a análise dos currículos oficiais e a discrepância entre as normativas e a prática. A pesquisa questiona como a cultura e essa abordagem plural são tratadas nos documentos que orientam as políticas educacionais, além de identificar as dificuldades em sua aplicabilidade. A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, na qual as informações são levantadas a partir de artigos, livros e legislações oficiais pertinentes à educação. Os resultados indicam a necessidade de uma melhor definição dos campos disciplinares e a atualização curricular para a efetiva implementação de uma educação que valorize a diversidade cultural.

¹ Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica- UFMA ; Professora da SEMED- São Luís e São José de Ribamar- Brasil; Membro do GEPAEET; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4272-1212>. E-mail: soareshbia@gmail.com

² Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Professora Adjunto e Coordenadora de Estágio da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Coordenadora do GEPAEET; Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-7723-277X> . E-mail: rocha.maira@ufma.br

Palavras-chave: Interculturalidade. Escola. Políticas de Educação.

ABSTRACT:

This article investigates the approach to interculturality in the school environment and its practical implications in daily educational life. The study aims to clarify the concepts related to this perspective and its interconnections, proposing guidelines for its application that respect the autonomy of other disciplinary fields. To this end, the contributions of the theme in the school context, the analysis of official curricula and the discrepancy between regulations and practice are addressed. The research questions how culture and this plural approach are treated in the documents that guide educational policies, in addition to identifying the difficulties in its applicability. The methodology used consists of bibliographic research of a qualitative nature, in which information is gathered from articles, books and official legislation pertinent to education. The results indicate the need for a better definition of disciplinary fields and curricular updating for the effective implementation of an education that values cultural diversity.

Keywords: Interculturality. School. Education Policies.

RESUMEN

Este artículo investiga el enfoque de la interculturalidad en el ámbito escolar y sus implicaciones prácticas en la vida educativa diaria. El estudio busca clarificar los conceptos relacionados con esta perspectiva y sus interconexiones, proponiendo directrices para su aplicación que respeten la autonomía de otros campos disciplinares. Para ello, se abordan las contribuciones del tema en el contexto escolar, el análisis de los currículos oficiales y la discrepancia entre la normativa y la práctica. La investigación cuestiona cómo se trata la cultura y este enfoque plural en los documentos que orientan las políticas educativas, además de identificar las dificultades en su aplicabilidad. La metodología empleada consiste en una investigación bibliográfica de naturaleza cualitativa, en la que se recopila información de artículos, libros y legislación oficial pertinente a la educación. Los resultados indican la necesidad de una mejor definición de los campos disciplinares y la actualización curricular para la implementación efectiva de una educación que valore la diversidad cultural.

Palabras clave: Interculturalidad. Escuela. Políticas educativas.

INTRODUÇÃO

Para discutir como a interculturalidade é abordada no contexto escolar, este estudo foca na realidade das escolas maranhenses, especialmente nas da rede pública estadual. Essa escolha se justifica pelas inúmeras questões sobre como a história local e as manifestações populares são abordadas e aprofundadas em sala de aula, considerando as frequentes narrativas que apontam para a invisibilidade desses temas nesse cenário.

A partir disso, questiona-se: Como as políticas educacionais abordam as questões de cultura, interculturalidade, multiculturalidade, transculturalidade, pluriculturalidade e temas transversais, e quais desafios existem em sua aplicação no ambiente escolar?

Neste artigo, a escola emerge como espaço privilegiado de análise, um ambiente onde as relações sociais se desenvolvem e a partir do qual se observa o contexto em que os alunos estão inseridos. É crucial, aqui, enfatizar o pressuposto de que cada localidade possui sua própria história e aspectos culturais, econômicos e sociais. Tais elementos devem ser considerados no currículo escolar, visibilizando as práticas comunitárias com o intuito de fomentar a valorização e o senso de pertencimento ao local.

O presente estudo visa, ainda, explorar diversas teorias relacionadas à interculturalidade, multiculturalidade e outras perspectivas previamente mencionadas. O embasamento deste artigo é fornecido pela legislação educacional brasileira e pelas correntes teóricas do ensino de Arte, com destaque para a contribuição de Ana Mae Barbosa.

CONTRIBUIÇÕES DA INTERCULTURALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Este artigo problematiza como a interculturalidade é abordada no contexto escolar e suas implicações para a atuação docente. Contudo, antes de adentrar ao campo específico da investigação, cabe trazer o olhar de Marilena Chauí para elucidar a relação entre cultura e educação. Chauí (2000) defende que a cultura é marcante desde a Antiguidade Romana, onde já era concebida como uma forma de ressaltar o cuidado com os homens. Essa assertiva ganha maior reforço por meio da descrição dessa relação: "cultura era o cultivo ou a educação do espírito das crianças para tornarem-se membros excelentes ou virtuosos da sociedade pelo aperfeiçoamento e refinamento das qualidades naturais" (Chauí, 2000, p. 245).

A relação inicial demonstrava que a cultura seria o aprimoramento da natureza humana pela educação, uma forma de inserir o indivíduo na vida coletiva. No século XX, o conceito de cultura adquiriu novas nuances e significados com o passar do tempo e a transformação da sociedade. Passou, então, a ser entendido como "a teoria das relações entre os elementos de um sistema geral de vida" (Costa, 2010, p. 3).

Com base nesses novos significados, percebe-se o surgimento de termos como "multiculturalismo", outros sobre "pluriculturalidade", e, ainda, o termo mais apropriado: "interculturalidade". Enquanto os termos "multicultural" e "pluricultural" significam a coexistência e o mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade (Barbosa, 1999, p. 7), o termo "interculturalidade" emergiu. Para a professora Ana Mae Barbosa, este último significa

O termo "Intercultural" significa a interação entre as diferentes culturas. Isto deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações (Barbosa, 1999, p.7).

Nessa perspectiva, vários autores discutem o conceito de interculturalidade. A definição proposta pela professora Ana Mae e por Vera Candau se alinham, visto que Candau a descreve como "uma abordagem que promove uma educação para o

reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais" (CANDAU, 2008, p. 52). Esse entendimento visa à construção de uma sociedade humana, plural e democrática.

Assim, a interculturalidade apresenta-se como uma alternativa plausível e necessária à educação. No entanto, a escola maranhense do século XX, desde sua institucionalização, ainda demonstra dificuldades em trabalhar com as diferenças. Candau (2011), apoiada em Lerner, reforça sobre esse modelo de escola:

[...] a escola do século XX, pública, gratuita e obrigatória, recebeu historicamente uma herança do século anterior, que se trata de criar um único povo, uma única nação, com indivíduos considerados iguais perante a lei, no entanto desconsiderando as suas diferenças socioculturais (Candau, 2011, p. 242).

A escola que Candau descreve em seus escritos é um modelo escolar específico, notável em diversas regiões do Maranhão, que carrega um histórico dos séculos anteriores: o de tratar todos de forma homogênea. Tais ideias convidam-nos a refletir sobre a necessidade de oferecer à escola mecanismos didáticos que possibilitem seu trabalho com a diversidade.

Com base na reflexão sobre esses mecanismos didáticos, é fundamental compreender a escola como um instrumento social e cultural. Além disso, nascemos em uma sociedade que já possui uma vasta gama de conhecimentos, os quais podem ser potencializados ou não. Sobre a herança cultural, Santos e Queiroz fazem o seguinte destaque:

Nascemos seres sociais e integramos diferentes grupos para, depois, a escola ser inserida em nosso contexto de vida. A herança cultural, primeira que nos é transmitida ao nascer, não se desintegra quando adentramos o espaço escolar. Muito pelo contrário, ela pode ser potencializada, eliminada ou aculturada, dependendo do enfoque dado à aprendizagem, que pode nos emancipar ou nos moldar aos padrões preestabelecidos (SANTOS; QUEIROZ, 2018, p. 366).

A partir da premissa de que o indivíduo é composto por aspectos culturais diversos ao nascer, a escola precisa acompanhar seu desenvolvimento para que não

haja ruptura entre os saberes da comunidade e os conteúdos escolares. Para tanto, é indispensável relacionar a educação à cultura popular, pois dessa união resultará uma nova concepção de escola — ou seja, um modelo mais adequado às reais necessidades dos seus alunos.

É preciso ter ciência de que compreender o "local" como possibilidade pedagógica é uma prática considerada recente. Ao longo das décadas, essa temática foi relegada a um conteúdo subalterno, de menor importância e pouco valor a ser ensinado, conforme observado no trecho de Giroux e Simon:

Apesar da profusão de estudos culturais publicados na última década, o discurso dominante ainda define a cultura popular como o que sobra após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais. Essa forma de gosto popular é, ademais, geralmente considerada indigna de legitimação acadêmica ou de alto prestígio social (Giroux; Simon, 2008, p. 97).

Seguindo a visão antropológica de cultura apontada pelos estudiosos da área, parte-se do pressuposto de que nenhuma cultura pode ser definida como superior a outra. Nesse contexto, é fundamental inferir que o currículo, por ser construído a partir de escolhas de conteúdo e dos interesses dos grupos, deveria expressar a visão de mundo da comunidade escolar em que está inserida, abrangendo sua localidade. Leão e Andrade (2020) entendem que,

Contextualizar temas locais aos conteúdos formais é de fundamental importância para o ensino e aprendizagem dos estudantes, trazendo para sua vivência escolar conteúdos referentes à sua história, sua memória e sua identidade. Isso estimula, assim, a implementação de um currículo diversificado mais dinâmico, criativo e inovador nas atividades curriculares e extracurriculares da educação básica (Leão; Andrade, 2020, p. 399).

Dessa forma, a escola deveria ter como pressuposto principal levar seus alunos a pensar criticamente sobre a sociedade na qual estão inseridos, distinguindo seus problemas e, por meio dessas reflexões, buscando formas de modificação concreta. Para Freire (2001), "não cabe somente ensinar a ler e escrever; é fundamental incitar o pensar e o argumentar".

Nesse sentido, a inserção das manifestações populares maranhenses, os saberes da comunidade e as experiências vivenciadas pelos alunos devem servir de base para a construção do conhecimento na escola. As diferenças culturais, inerentes ao cotidiano escolar, precisam ser reconhecidas e valorizadas, tornando-se parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas. Para Silva e Rebolo, "as ações educativas permitem o aprendizado dos diferentes sujeitos, grupos, sociedades e que respeitem e valorizem as diversidades culturais" (Silva; Rebolo, 2017, p. 181).

Assim, o desenvolvimento de uma educação intercultural é um debate constante e complexo na sociedade atual, pois é permeado por tensões e obstáculos. A interculturalidade, de fato, aparece nos documentos que norteiam diversas áreas do conhecimento, como Português, História, Geografia e Arte, entre outras.

O QUE AS LEGISLAÇÕES QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO ENUNCIAM SOBRE CULTURA E INTERCULTURALIDADE

Esta pesquisa propôs-se a levantar e analisar os documentos orientadores e legislações educacionais, norteado pela interrogação: O que se mostra sobre cultura e interculturalidade nos documentos que norteiam o currículo escolar. Com esta finalidade, há uma variedade de instrumentos legais e textos políticos que são marcos regulatórios no currículo da educação básica.

Dessa forma, este estudo teve como premissa as discussões acerca das temáticas de cultura e interculturalidade contidas nos documentos oficiais, bem como nos que se referem ao componente curricular Arte, a ser discutida com base nas normativas que orientam os currículos da educação básica no Brasil.

As legislações que fundamentam o ensino incluem, principalmente, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 e 1998, as Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCN) de 2013 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Elaborados a partir da LDB de 1996, os PCNs, por exemplo, visavam a orientar as práticas educacionais conforme o documento normativo.

No entanto, observa-se que, apesar da existência de tais arcabouços legais, os documentos educacionais são frequentemente negligenciados. Essa desconsideração, por vezes, os reduz a meras formalidades jurídicas, projetando uma imagem favorável do Brasil para avaliadores internacionais de proficiência estudantil, em vez de guiarem a prática pedagógica efetiva. Um exemplo claro disso reside na abordagem dos PCNs em relação à valorização da cultura e do conhecimento local dos estudantes.

Com base nas reflexões acima, questiona-se a inconsistência pedagógica da legislação brasileira. O Brasil parece adotar uma postura de inferioridade, perpetuando uma tendência de imitar práticas educacionais de outros países, mesmo quando essas abordagens falharam em contextos estrangeiros. Os gestores educacionais brasileiros frequentemente demonstram uma crença infundada de que essas práticas importadas serão bem-sucedidas no contexto nacional.

É interessante notar que a relevância dessa temática se torna mais evidente em nosso país a partir do momento em que os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental (BRASIL, 1997) elegem a Pluralidade Cultural como um dos temas curriculares transversais. Isso ocorreu mesmo após outros programas e projetos terem abordado o assunto de forma mais discreta. Para tanto, é fundamental compreendermos a importância desses documentos normativos, a exemplo dos PCNs, para o direcionamento da educação no Brasil. Percebe-se que há todo um percurso histórico no qual se observa que um dos marcos legais de maior evidência na educação é a Constituição Federal do Brasil, datada de 1988. Em seu Art. 205 do Capítulo III, ela garante:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 109).

Dessa forma, percebe-se que as políticas educativas reconhecem e destacam que existe uma identidade nacional, porém infere-se que ainda de cunho monocultural com uma educação universalista que predomina nos currículos escolares, e que conjectura que todos/as compartilham igualmente de uma mesma cultura.

Esses documentos normativos, a exemplo da BNCC (2017) “definem o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais” que todos os alunos da educação básica devem construir durante a sua escolarização “e indica os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam” (Brasil, 2017, p. 7).

No quadro 1, é possível observar que a cultura aparece nos diferentes documentos que norteiam a educação do país.

Quadro 1- Documentos que norteiam o currículo

Constituição Federal de 1988
Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 122).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº9394/1996)
Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. §2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
Parâmetros Curriculares nacionais de Arte (PCN)
Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL 2001, p.07); As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares (BRASIL 2001, p.37); O tema da pluralidade cultural tem relevância especial no ensino de arte, pois permite ao aluno lidar com a diversidade de modo positivo na arte e na vida (BRASIL 2001, p.41); O pluriculturalismo no ensino de arte tem como objetivos, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo, seja ela resultante de processos de erudição ou de vivências do âmbito popular, folclórico ou étnico (BRASIL 2001, p.42). [...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogio à desigualdade. As

diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (BRASIL, 1997, p.96-97).

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica 2013

Art. 22. § 1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade (BRASIL, 2013, p.72).

Essa diversidade econômica, social e cultural exige da escola o conhecimento da realidade em que vivem os alunos, pois a compreensão do seu universo cultural é imprescindível para que a ação pedagógica seja pertinente. Inserida em contextos diferentes, a proposta político pedagógica das escolas deve estar articulada à realidade do seu alunado para que a comunidade escolar venha a conhecer melhor e valorizar a cultura local (BRASIL, 2013, p.110)

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. P.09

O componente curricular Arte contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilingüe, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. p.193

(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

Fonte: elaborado pela autora

Nessa perspectiva, a partir do Quadro 1, observa-se que a educação se constitui em um direito político, garantido por lei, que assegura ao indivíduo o direito ao conhecimento, bem como uma formação que respeite os princípios constitucionais. Dentre eles, evidencia-se na normativa da Constituição Federal o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, em seu Art. 26 (demonstrado no Quadro 1, linha 2), apresenta um marco importante para o ensino de Arte na escola. Ela o torna um componente curricular com a mesma importância que os demais, ainda que apenas em tese, pois efetivamente não se observa isso. Esse artigo da lei nos traz, ainda, a parte diversificada do currículo, que deverá ser composta pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

De acordo com Pereira e Sousa (2016, p. 451), essa parte diversificada do currículo se constitui em uma política que apresenta um espaço narrativo para a produção de práticas curriculares com base na cultura local, por meio de ações políticas cotidianas. Contudo, essa política carece de interlocução com as diretrizes educacionais que são interpretadas e traduzidas no contexto da prática.

Mesmo percebendo a existência de fatores positivos, o texto da Lei deixa margem para diversas interpretações, tanto no que tange ao ensino de Arte quanto à cultura local. Isso se deve à "indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade de interpretações, uma vez que a expressão 'ensino da arte' pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão" (Penna, 2010).

Outro documento bastante significativo são os PCNs (1997), que reafirmam a importância de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro. Para tanto, é preciso compreender a cultura como "os modos de vida de um lugar, sistemas de valores, tradições e crenças, artes, oralidade e letras, todos os aspectos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam a sociedade ou o grupo étnico e cultural que vive em determinado lugar" (PCN 2001, p. 14), conforme o Quadro 1, linha 3.

Isso implica no levantamento da abordagem sobre as características da sociedade contemporânea e, para entendê-la, é preciso observar seus aspectos mais abrangentes. Tendo em vista que as artes populares, muitas vezes discriminadas por

serem consideradas um conhecimento secundário, estão presentes em todos os documentos até aqui analisados e expressam a preocupação com o ensino intercultural. "A abordagem multicultural em Educação busca articular, pela via da interculturalidade, saberes/conhecimentos que estão fragmentados e dispersos entre várias culturas majoritárias e minoritárias", ressalta Barbosa (2012, p. 109).

No que tange as necessidades singulares dos alunos com relação à diversidade cultural presente nos PCNs (1997), a escola deve estar preparada para trabalhar com os desafios constantes e presentes no intuito de formar indivíduos solidários e empáticos ao outro. Tendo em vista, que "as políticas educacionais recentes, reconhecem formalmente a diversidade cultural e promovem políticas de educação intercultural, mas estas políticas têm sido construídas sem o diálogo com os grupos socioculturais interessados" (Marcon, 2010).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013), conforme o Quadro 1, observa-se que respeitar as diferenças é dever de todo cidadão. Por isso, essa premissa está presente desde a Educação Infantil, já que as crianças que ingressam em nossos espaços escolares provêm de diferentes e singulares contextos culturais, com modos de viver particulares e suas próprias especificidades econômicas e étnicas.

Conhecer a realidade dos estudantes é crucial para a construção de um currículo significativo para todos, permitindo que a comunidade escolar reconheça e valorize sua própria cultura. Para Dowbor (2006),

A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada à compreensão e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas (Dowbor, 2006, p. 123).

Todas essas assertivas estão no cerne do desenvolvimento da educação para a formação de uma sociedade justa. Após a inclusão da pluralidade cultural em todos os documentos acima mencionados e contidos no Quadro 1, nesse intuito, destacamos na

última linha do referido quadro a contribuição da BNCC (2017). Ela reafirma a importância de abordar as manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também de enfatizar a presença da cultura, bem como "o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico, importantes para o exercício da cidadania" (BRASIL, 2017, p. 191).

Para tanto, a BNCC (2017), em seu componente curricular de Arte, concorda com a presença da multiculturalidade no currículo, ressaltando que esta seja respeitada e difundida nas práticas de sala de aula. Há vários anos, para muitos arte-educadores, como a professora Ana Mae Barbosa, a

Arte-Educação baseada na Comunidade é uma tendência contemporânea que tem apresentado resultados muito positivos em projetos de educação para a reconstrução social, quando não isolam a cultura local, mas a discutem em relação com outras culturas (Barbosa, 2012, p. 20).

Barbosa (2012) já defendia uma educação que respeitasse os preceitos da interculturalidade. Isso é evidenciado na Competência Geral nº 3 da BNCC (2017), a qual, conforme já mencionado, nos indica a necessidade de valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também de participar de práticas diversificadas de produção artístico-cultural (BRASIL, 2017, p. 09).

Dessa forma, percebe-se, de acordo com o Quadro 1, que diversos documentos legais que direcionam a educação brasileira já fazem menção ou indicam a educação intercultural como forma de incluir a todos de maneira indiscriminada. No entanto, esses conhecimentos ainda não se refletem em práticas escolares adequadas e efetivas.

Para que a lei seja realmente implementada e gere impacto na comunidade escolar, é fundamental que a formação de professores contemplem essa perspectiva desde o início.

Observa-se, contudo, que as sucessivas reformas na educação muitas vezes não garantem a continuidade dos projetos anteriores nem promovem um progresso

visível no ambiente escolar, nos indicadores educacionais e sociais, econômicos e neoliberais, entre outros aspectos.

Apesar do robusto respaldo legal que a educação intercultural possui nos documentos oficiais brasileiros, há um abismo evidente entre a norma e a prática. A mera existência de leis e diretrizes, por mais bem-intencionadas que sejam, não assegura sua aplicação efetiva em sala de aula. A lacuna persistente entre o que é preconizado e o que é realmente vivenciado nas escolas revela que a simples menção à diversidade cultural não é suficiente. É preciso ir além do formalismo e investir em políticas efetivas de formação continuada de professores, capacitando-os a mediar e valorizar as múltiplas culturas presentes no contexto escolar. Além disso, é crucial promover uma maior integração entre a escola e as comunidades culturais locais, transformando o currículo em um espaço vivo de diálogo e reconhecimento das identidades que o compõem. Sem esses passos práticos, o ideal da educação intercultural permanecerá apenas no papel, sem reverberar na construção de uma sociedade verdadeiramente justa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da crítica aos métodos educacionais que negligenciam a temática da cultura e da interculturalidade no ambiente escolar, torna-se imperativo que os temas locais sejam abordados e integrados ao longo de todo o ano letivo, tornando-se, assim, verdadeiramente significativos para os alunos. Na realidade escolar maranhense, infelizmente, essas abordagens são frequentemente percebidas de forma negativa, resumindo-se a atividades isoladas realizadas apenas em datas comemorativas ou ao final do ano letivo.

É, portanto, pertinente refletir e problematizar a interculturalidade no contexto escolar e, crucialmente, na formação dos professores de Arte. O objetivo é

que esses profissionais possam incorporar essa perspectiva de maneira eficaz ao currículo, expandindo, assim, as oportunidades nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essa integração profunda exige mais do que um mero cumprimento de diretrizes; demanda uma transformação da prática pedagógica que valorize ativamente as diversas manifestações culturais presentes na comunidade, fomentando um ambiente de respeito e diálogo contínuo.

Compreender a educação em sua totalidade implica em considerar os aspectos interculturais presentes nos membros da comunidade escolar. Diante da vasta diversidade existente, torna-se essencial promover a interação entre culturas e pessoas distintas para o efetivo desenvolvimento da sociedade. É evidente que a escola não pode mais ignorar a realidade intercultural e a diversidade em seus ambientes. Manter um modelo educacional que negligencie a diversidade sociocultural, e os preconceitos e estereótipos a ela associados, já não é viável. A transformação passa, portanto, pela incorporação genuína das múltiplas culturas no cotidiano escolar, fomentando um espaço de diálogo, respeito e reconhecimento mútuo. Isso não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também prepara os estudantes para uma cidadania plena em um mundo cada vez mais interconectado.

Neste contexto, integrar os conhecimentos provenientes das tradições populares ao currículo escolar emerge como uma demanda crucial. Afinal, o propósito de incorporar tais saberes é promover a transformação de uma sociedade ainda estruturada de forma hierárquica — seja econômica ou culturalmente — em uma que valorize e respeite a diversidade cultural. Essa abordagem deve ser vista como uma oportunidade de enriquecimento mútuo, não como algo a ser evitado.

Portanto, a formação multicultural dos professores deve visar uma prática curricular que facilite a interculturalidade, possibilitando a integração dos códigos da cultura erudita com a cultura popular. Esse processo pode e deve ser realizado em

diversos ambientes: tanto nas escolas e outras instituições culturais de contextos sociais dominantes quanto entre os alunos das camadas populares e economicamente menos favorecidas. A meta é clara: construir uma educação que não apenas reflita, mas que ativamente construa uma sociedade mais equitativa e inclusiva para todos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte, Educação e Cultura**. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CP, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez2009&category. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: pluralidade cultural**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria. A diferença está no chão da escola. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4. E COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 8., 2008, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. p. 52.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 52-61, jan./abr. 2009.

CANEN, Ana. Formação de Professores e Diversidade Cultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 205-236.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/d89SjcZ3VGHZchmNppvntQN/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DIAS, A. P. P. Ensino e aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras: da teoria à sala de aula. In: SÁ, R. L. (org.). **Português para falantes de outras línguas – interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. [S. l.]: [s. n.], 2007. Disponível em: <http://ladislau.dowbor.org/artigos/educacao-e-desenvolvimento-local.html>. Acesso em: 14 jun. 2025.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEÃO, Karl Schurster Veríssimo de Souza; ANDRADE, Oberdan da Silva. **HISTÓRIA LOCAL E CURRÍCULO DIVERSIFICADO: conexões entre a memória e identidade nos espaços escolares**. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 399-417, jan./jun. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Artigo_%28gram%C3%A1tica%29. Acesso em: 8 jul. 2021.

Data da submissão: 20/04/2025

Data do aceite: 24/06/2025

**DESAFIOS DA LEI nº 10.639/2003 NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA EM CUIABÁ****CHALLENGES OF LAW nº 10.639/03 IN THE TRAINING OF PHYSICAL
EDUCATION TEACHERS IN CUIABÁ****DESAFÍOS DE LA LEY nº 10.639/03 EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES
DE EDUCACIÓN FÍSICA EN CUIABÁ**

Guilherme Augusto Fernandes dos Santos de Matos¹

Beleni Salete Grandó²

Lais Cristina Barbosa Silva³

RESUMO:

A diversidade cultural é uma marca fundamental da sociedade brasileira, e está presente no ambiente escolar. Com a sanção da Lei nº 10.639/2003, que tem como objetivo promover o reconhecimento e a valorização da história e das contribuições do povo negro no Brasil tornou-se obrigatória a inserção da temática afro-brasileira no currículo escolar. A efetivação da lei demanda não apenas a reformulação dos currículos escolares, mas também uma mudança de atitude por parte das instituições de ensino superior. Sendo assim, objetivamos, analisar se a formação inicial em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso prepara os licenciados para discutir a cultura afro-brasileira e a aplicação da Lei nº 10.639/2003 no contexto escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com oito ⁴licenciandos em Educação Física da UFMT, selecionados intencionalmente por estarem regularmente matriculados no

¹ Graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso. Grupo de Pesquisa COEDUC Corpo, educação e cultura. OrcidID: <https://orcid.org/0009-0007-1934-0936>. E-mail: fernandes.guiga.guilherme@gmail.com.

² Doutora em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFMT- Cuiabá/MT. Grupo de Pesquisa COEDUC Corpo, educação e cultura. OrcidID: <https://orcid.org/0000-0002-5491-2123>. E-mail: belenigrando@gmail.com.

³ Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFMT- Cuiabá/MT. Grupo de Pesquisa COEDUC Corpo, educação e cultura. OrcidID: <https://orcid.org/0000-0002-5053-265X>. E-mail: lalacrisbarbosa@hotmail.com.

curso, possuírem experiência prévia em contexto escolar (como estágio, PIBID ou voluntariado) e manifestarem interesse em participar. As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas presencialmente, gravadas com consentimento, transcritas e analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo temática. Os procedimentos seguiram os princípios éticos da Resolução nº 510/2016, garantindo o sigilo e a voluntariedade dos participantes. Os resultados revelaram que, embora conheçam a Lei nº 10.639/03, há uma lacuna na abordagem da cultura afro-brasileira durante a formação docente. Essa lacuna compromete a efetiva aplicação da lei, uma vez que os futuros professores não se sentem preparados para tratar de um conteúdo abordado de maneira superficial ao longo do curso.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003. Educação Física. Cultura afro-brasileira. Formação.

ABSTRACT: Cultural diversity is a fundamental characteristic of Brazilian society and is notably present within the school environment. With the enactment of Law No. 10.639/2003—which aims to promote the recognition and appreciation of the history and contributions of Black people in Brazil—the inclusion of Afro-Brazilian themes in the school curriculum has become mandatory. The effective implementation of this law requires not only a reformulation of school curricula but also a shift in attitude within higher education institutions. This study aims to analyze whether the undergraduate Physical Education program at the Federal University of Mato Grosso (UFMT) prepares future teachers to address Afro-Brazilian culture and apply Law No. 10.639/2003 in school settings. This qualitative research was conducted with eight Physical Education undergraduates from UFMT, intentionally selected based on their active enrollment in the program, previous experience in school contexts (e.g., internships, PIBID, or volunteer work), and expressed willingness to participate. Semi-structured interviews were conducted in person, recorded with consent, transcribed, and analyzed using thematic content analysis. All procedures followed the ethical guidelines of Resolution No. 510/2016, ensuring participants' confidentiality and voluntary participation. The findings revealed that, although participants are aware of Law No. 10.639/2003, there is a gap in the treatment of Afro-Brazilian culture during teacher training. This gap hinders the law's effective application, as future educators report feeling unprepared to address content that was only superficially explored throughout their degree program.

Keywords: Law 10.639/2003. Physical Education. Afro-Brazilian culture. Training.

RESUMEN

La diversidad cultural es una característica fundamental de la sociedad brasileña y se encuentra presente en el ámbito escolar. Con la sanción de la Ley Nº 10.639/2003, cuyo objetivo es promover el reconocimiento y la valorización de la historia y de las contribuciones del pueblo negro en Brasil, se tornó obligatoria la inclusión de la temática afrobrasileña en el currículo escolar. La implementación efectiva de esta ley exige no solo una reformulación de los planes de estudio escolares, sino también un cambio de actitud por parte de las instituciones de educación superior. En este sentido, el objetivo del presente estudio es analizar si la formación inicial en Educación Física de la Universidad Federal de Mato Grosso prepara a los futuros docentes para abordar la cultura afrobrasileña y aplicar la Ley Nº 10.639/2003 en el contexto escolar. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, realizada con ocho estudiantes del curso de Licenciatura en Educación Física de la UFMT, seleccionados intencionalmente por estar regularmente matriculados, tener experiencia previa en contextos escolares (como pasantías, programas institucionales o voluntariado) y manifestar interés en participar. Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas de forma presencial, grabadas con consentimiento, transcritas y analizadas mediante la técnica de análisis de contenido temático. Los procedimientos siguieron los principios éticos de la Resolución Nº 510/2016, garantizando el anonimato y la participación voluntaria. Los resultados revelaron que, si bien los participantes conocen la Ley Nº 10.639/2003, existe una brecha en el abordaje de la cultura afrobrasileña durante la formación docente. Esta ausencia compromete la aplicación efectiva de la ley, ya que los futuros profesores no se sienten preparados para tratar un contenido que fue trabajado de manera superficial a lo largo de la carrera.

Palabras clave: Ley 10.639/2003. Educación Física. Cultura afrobrasileña. Capacitación.

INTRODUÇÃO

No Brasil a diversidade cultural é uma das principais características da sociedade que é multiétnica, multicultural e multilíngue, essa pluralidade se faz presente no ambiente escolar. A escola tem um papel fundamental no

reconhecimento e na valorização das diversas culturas que compõem a identidade nacional, entre elas, as de matriz afro-brasileira que são fortemente produtoras de identidades. Para Gomes (2003, p. 79) “a cultura negra possibilita aos negros a construção de um ‘nós’, de uma história e de uma identidade”. A diversidade cultural é uma das principais características da sociedade, que é multiétnica.

Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003⁵¹, que visa promover o reconhecimento e a valorização da história e das contribuições dos negros em nosso país (Brasil, 2003), da temática afro-brasileira no currículo escolar, tornou-se obrigatória a inclusão a valorização da herança africana. Apesar, desta mesma Lei, estabelecer uma obrigação legal para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Souza et al. (2020) apontam que a sua efetiva implementação ainda esbarra em vários desafios como a ausência de formação específica dos professores e a falta de incentivo da equipe pedagógica.

A implementação da Lei 10.639/2003 requer não apenas a reformulação dos currículos escolares, mas também uma mudança de postura nas instituições de ensino, visando à promoção de uma educação antirracista que valorize as contribuições históricas e culturais dos afro-brasileiros. Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar se a formação inicial em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus Cuiabá, prepara os licenciandos para discutir a cultura afro-brasileira e aplicar a referida lei no contexto escolar. A justificativa fundamenta-se na necessidade de compreender como os estudantes percebem o tratamento dado à temática durante a graduação, identificando possíveis lacunas formativas e

⁵¹ A Lei 10.639/03 complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e torna obrigatório a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica no Brasil. Seu principal objetivo é valorizar a identidade e os saberes dos povos afrodescendentes, reconhecendo suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, especialmente nos campos social, cultural, político e econômico. A lei é compreendida como parte de um movimento de enfrentamento ao racismo estrutural e ao modelo eurocêntrico e colonialista que historicamente dominou a educação no país. Implementá-la é reconhecer os corpos, culturas e histórias afro-brasileiras como legítimas e essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

contribuindo para uma educação mais inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade cultural.

Este artigo está organizado em quatro seções: a primeira aborda o referencial teórico sobre relações étnico-raciais, a legislação vigente e o papel da Educação Física na valorização da cultura afro-brasileira; a segunda apresenta a metodologia da pesquisa qualitativa e a descrição do estudo de caso; a terceira discute a análise dos dados obtidos por meio de entrevistas, destacando percepções, desafios e sugestões dos participantes quanto à aplicação da Lei nº 10.639/2003 na formação inicial; e a última seção traz as considerações finais, as limitações do estudo e indicações para pesquisas futuras voltadas ao fortalecimento da formação docente e ao aprofundamento dos debates sobre a educação antirracista no ensino superior.

As Relações étnico-raciais e a Educação Física

Os estudos das relações étnico-raciais têm como principal objetivo a formação de cidadãos que reconheçam e valorizem a igualdade entre todos. Silva (2006) destaca que a educação sobre os diferentes grupos étnico-raciais começa com a mudança no modo que se enxergam umas com as outras, com o propósito de se quebrar os sentimentos de inferioridade ou superioridade.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público (Silva, 2006, p.490).

A educação das relações étnico-raciais deve ir ao encontro das práticas culturais afro-brasileiras, que ainda são muitas vezes ocultadas, apagadas e desvalorizadas em detrimento do racismo estrutural (Almeida, 2019). Esse racismo é inerente a esferas como a política, educação e economia visto que, nossa sociedade foi

construída através da desigualdade que desqualifica o outro – não euro descendente (branco) – para garantir vantagem a determinados grupos sociais. No Brasil:

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2019, p. 22).

A Educação Física, inserida na área de Linguagens, contribui para a compreensão das culturas e da história por meio das práticas corporais. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), esse componente curricular contempla manifestações corporais construídas por diferentes grupos sociais. Segundo Raimundo e Terra (2021), as aulas de Educação Física promovem reflexões sobre questões sociais, dialogando com valores democráticos e princípios inclusivos. Nesse contexto, as práticas corporais da cultura afro-brasileira podem fortalecer a identidade e o sentimento de pertencimento de estudantes afrodescendentes, especialmente quando integradas a propostas pedagógicas reflexivas e investigativas.

Desafios enfrentados para aplicação

A ressignificação da história e das contribuições da população negra no Brasil é resultado das lutas da própria comunidade negra, que reconhece na educação um instrumento fundamental para sua integração social (Maia, 2021).

A insurgente demanda dos movimentos negros pela educação formal, o crescente poder de organização desses movimentos, a participação efetiva de intelectuais nos mesmos, bem como a influência de debates internacionais sobre democratização da educação escolar, refletiu na formulação de políticas públicas antirracistas e no fortalecimento da interlocução dos Movimentos Negros com o Estado, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, cujo marco histórico foi a Marcha Zumbi dos Palmares (Maia, 2021, p 348).

É deste movimento e diálogo entre a população organizada e o Estado, como movimento político pela educação que se constitui a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº9394/1996) pela Lei 10.639/2003, que institui

como diretriz para o ensino nacional a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos oficiais e particulares de caráter obrigatório no Ensino fundamental e médio, simboliza os esforços e lutas da comunidade negra no Brasil, com a tentativa de resgatar as contribuições do continente africano para a formação da sociedade em que vivemos (Brasil, 1996; 2003).

A sanção da Lei 10.639/03, em 2003, representou um avanço nas lutas por uma educação antirracista ao exigir a inclusão da temática afro-brasileira nos currículos escolares. No entanto, sua efetiva implementação, especialmente nas aulas de Educação Física, ainda enfrenta diversos desafios. Como observa Hortêncio (2025), esses obstáculos envolvem a formação docente e a construção de currículos que incorporem de forma significativa os conteúdos afro-brasileiros. Assim, mesmo após duas décadas de vigência, a lei continua encontrando barreiras importantes para sua concretização.

Ao analisarmos essa realidade, encontramos os estudos de Pereira et al. (2018), com os professores de Educação Física, que concluíram que 69% dos participantes alegaram desconhecer a legislação e o conhecimento da referida lei, evidenciando a dificuldade de implementação das diretrizes estabelecidas para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Apesar da formação acadêmica e da vivência prática em estágios, muitos professores ainda demonstram desconhecimento sobre como abordar as questões étnico-raciais em sala de aula. Essa lacuna na formação inicial e continuada contribui para a reprodução de práticas pedagógicas que tratam com passividade atitudes racistas, muitas vezes vistas como “brincadeiras”. Tal postura compromete a experiência educativa dos estudantes negros, reforça estereótipos presentes na sociedade e dificulta a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Nessa perspectiva, o processo de transmissão-assimilação do conhecimento da cultura corporal e as Matrizes Africanas, qualificam e valorizam a identidade, a reparação da história que não foi contada sobre os negros africanos na diáspora, na dispersão forçada pelo escravismo. Coloca-se aqui

a possibilidade de uma educação antirracista, omnilateral e emancipatória. (Clímaco, 2023, p. 130).

Nesse cenário, evidenciamos que ainda há desafios a serem superados quando falamos de implementação da cultura afro-brasileira nas escolas, como também evidenciam os resultados do estudo de Sousa et al. (2024), pois ao se referirem à aplicação dessa cultura na sala de aula, encontram a falta de preparo dos docentes durante a formação inicial aliada à escassez de materiais pedagógicos. Para os autores, há urgência de investimentos e políticas públicas que coloquem em primeiro plano a formação continuada de professores e a produção de recursos pedagógicos apropriados para o ensino.

METODOLOGIA

Diante dos estudos realizados, nos debruçamos a analisar essa realidade da formação inicial no curso de licenciatura em Educação Física/UFMT nos perguntando como este prepara os estudantes para discutir a cultura afro-brasileira e a aplicação da Lei 10.639/2003 no contexto escolar. A pesquisa qualitativa busca compreender de forma aprofundada os significados, percepções e experiências dos indivíduos em seus contextos socioculturais (Gerhardt e Silveira, 2009). A opção pelo estudo de caso, conforme Yin (2001), permite uma análise detalhada dos fenômenos investigados, favorecendo uma compreensão ampla e contextualizada da realidade estudada. Yin (2001, p.32) afirma que: “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

Esse mesmo autor considera que esse recorte metodológico torna possível identificar circunstâncias em que uma determinada estratégia apresenta uma vantagem particular quando “[...] faz-se uma questão do tipo ‘como’ ou ‘por que’

sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (Yin, 2001, p.28, grifos do autor).

A amostra deste estudo foi formada por oito acadêmicos de licenciatura do curso de Educação Física da UFMT, com idades entre 21 a 36 anos (três do sexo masculino e cinco do sexo feminino). Todos os estudantes com experiência prévia em ambiente escolar: estágios supervisionados, estágios voluntários e vivência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Com isso, a seleção dos participantes foi o fato de terem tido vivência como docentes na escola, ou seja, terem experimentado o papel de professor da educação básica.

Com o objetivo de obter uma compreensão mais aprofundada, após autorização, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas, feitas presencialmente e com a utilização de um gravador de voz. Conforme argumenta Manzini (1991, p.154): “[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, completadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”.

Foram elaboradas cinco perguntas, posteriormente transcritas e analisadas com o objetivo de compreender suas percepções e práticas relacionadas à cultura afro-brasileira ao longo de sua formação. As questões abordadas foram organizadas em quatro blocos temáticos, a saber: Conhecimento sobre a legislação; Formação acadêmica e preparo para a temática; Prática docente e experiências vivenciadas e, por fim, Percepções e reflexões sobre a temática. Os blocos abordam o conhecimento dos estudantes sobre a Lei 10.639/03, suas percepções quanto à formação acadêmica para tratar das questões étnico-raciais, especialmente na Educação Física, e seu nível de preparo para planejar e ministrar aulas com essa temática. Também investigam a aplicação prática desses conhecimentos nas experiências pedagógicas vivenciadas e reúnem reflexões pessoais e críticas sobre os desafios, contribuições e a relevância da inserção da cultura afro-brasileira na formação docente.

Análise e discussão de dados

Em relação ao primeiro bloco: **sobre o conhecimento da Lei nº 10.639**, cinco dos entrevistados disseram que conheciam e que sabiam sobre a obrigatoriedade da lei no ensino para a educação básica. Os outros três estudantes disseram que não conheciam, porém quando conversávamos sobre o que referida lei defendia, surgiram comentários de que eles já tinham ouvido falar, porém não se recordavam na memória do que se tratava de forma detalhada.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (Brasil, 2004, p.12).

O conhecimento da Lei nº 10.639/2003 é fundamental para todos os profissionais da educação e para a sociedade em geral. Sancionada em 9 de janeiro de 2003, essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em toda a Educação Básica. Compreender a Lei nº 10.639 é reconhecer a necessidade de valorizar a diversidade étnico-racial que compõe a identidade do povo brasileiro, mais do que uma obrigação curricular, ela representa um avanço no combate ao racismo, na promoção da igualdade racial e no fortalecimento da autoestima dos estudantes negros.

O conhecimento da Lei nº 10.639/2003 convoca os educadores a repensarem suas práticas pedagógicas, superando perspectivas eurocêntricas e incorporando de forma crítica e significativa a história, cultura e contribuições dos africanos e afro-

brasileiros. Essa compreensão é fundamental para que a educação atue como instrumento de transformação social, formando cidadãos conscientes e comprometidos com uma sociedade mais justa e democrática. Assim, conhecer e aplicar a referida lei representa um compromisso ético e político com a valorização da diversidade e da história do povo brasileiro.

Vale ressaltar que segundo as orientações pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena:

[...] deve-se garantir que os fatos que demonstram que indígenas e negros não foram passivos, mas partícipes, lutadores e, em diferentes situações, heróis, sejam incorporados à nossa história. Os conteúdos propostos pelos documentos legais devem, então, considerar estratégias de lutas e sobrevivência trabalhadas de modo contextualizado, não permitindo a manutenção dos sentidos folclorizados, exótico e extravagante, que fazem parte do imaginário social. Por meio desta proposta de trabalho, pretende-se problematizar fatos históricos que vêm sendo sistematicamente omitidos nos currículos escolares e intervir na ideia negativa e hegemônica a respeito desses povos (BRASIL, p. 4, 2012).

O segundo bloco, a respeito **do preparo na formação inicial para dialogar sobre a cultura afro-brasileira e se existem contribuições pertinentes para a sociedade e para a Educação Física**, quatro estudantes relataram que a formação não prepara para discutir sobre esses assuntos e quando essa temática é abordada é de forma muito superficial. Em contrapartida, os outros entrevistados afirmaram que os conteúdos são sim abordados ao longo da graduação, mas com ressalvas que poderiam sim ter um foco maior no decorrer do curso, tendo em vista, que o contato com o tema é abordado mais para a metade do curso. Podemos destacar essa afirmação nessa fala:

Hoje a gente tem uma boa formação dentro da universidade, falo aqui da UFMT, mas na minha percepção ainda precisa melhorar alguns aspectos. Eu estou no sexto semestre e é mais ou menos no quinto ou no sexto que eu comecei a conhecer e entender mais sobre a temática isso dentro da sala de aula. A gente tem que pesquisar e buscar muita coisa por fora. Então somente o que é passado para a gente aqui dentro da universidade não é capaz de suprir isso, principalmente na sala de aula (Fala do aluno 6).

Os dados obtidos indicam uma divergência de percepção dos estudantes sobre a abordagem da cultura afro-brasileira na sua formação, essa divisão nas percepções evidencia não apenas a falta de uniformidade na abordagem do tema, mas também, aponta para uma estrutura curricular que, mesmo quando contempla tais conteúdos, o faz de maneira tardia e pouco aprofundada. Esses dados colaboram com a pesquisa de Silva e Ferreira (2016), sendo 20 estudantes (10 de licenciatura e 10 de pedagogia), todos em fase final de curso, que tinha o objetivo de investigar como a formação inicial de professores, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), tem respondido às exigências da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, considerando as demandas sociais e a construção de um currículo voltado para a diversidade e equidade racial, e afirmam que:

Com relação à “ausência” desta temática na USP, 10% dos entrevistados afirmam que a mesma não contempla a temática de formação em questão, pois não atende a população afro-descendente; 15% a situação a falta de preparo dos professores; 18% à inexistência de legislação específica; 27% atribuíram à ausência de órgãos que supervisionem a USP nesta direção e 30% argumentaram que se trata de uma barreira de ordem burocrática e ideológica da universidade que prioriza outros temas de estudo (Silva e Ferreira, 2016, p. 349).

Convém ressaltar que existem contribuições de práticas pedagógicas, segundo Fleuri (2001), tanto o multiculturalismo quanto o interculturalismo diz respeito aos processos históricos de encontro e interação entre diferentes culturas. No entanto, o que distingue essas duas abordagens é a forma como cada uma entende e estabelece as relações entre essas culturas, especialmente no contexto das práticas educativas. A principal diferença entre essas abordagens está na intencionalidade das relações entre culturas. Na abordagem multicultural, o educador reconhece a diversidade como um dado da realidade e busca adaptar sua prática a ela, visando minimizar conflitos. Já na perspectiva intercultural, há um avanço: o educador propõe, de forma intencional, um projeto educativo que promova o diálogo e a interação entre diferentes culturas (Fleuri, 2001).

O terceiro bloco temático busca compreender se os estudantes estão **preparados para planejar e ministrar aulas com essa temática e como aconteceria essa relação**. Dos resultados, cinco participantes disseram que não se sentiam preparados para abordar a cultura afro-brasileira em suas práticas, visto que necessitariam de um aprofundamento maior para a temática. Desses cinco, um dos estudantes trouxe uma ressalva para a discussão, apontando que não basta apenas abordar com atividades, temos que ter um objetivo, tornando-se uma prática relevante para os estudantes na escola:

Ainda não. Eu acho que estou nesse momento, indo para escola e pensando muito bem as aulas, porque também você pode ir pra escola e só reproduzir a atividade por si só. Temos que pensar dos objetivos até chegar na atividade. E aí também pensar na especificidade da lei então como é que eu consigo incluir ela para além de novembro? Vejo com um desafio com certeza (Fala do aluno 4).

Complementando as respostas, três estudantes afirmaram que conseguiriam abordar a temática em suas aulas, porém todos ressaltaram a necessidade de realizar uma pesquisa mais densa, por se tratar de uma cultura pouco presente no cotidiano escolar — mesmo sendo uma das bases formadoras da sociedade brasileira. Como afirma Gomes, “Se partirmos do pressuposto de que o nosso país, hoje, é uma nação miscigenada, diríamos que a maioria da sociedade brasileira se encaixa nesse perfil, ou seja, uma grande parte dos brasileiros pode se considerar descendente de africanos (2003, p. 78)”.

Segundo reforça Hortêncio (2025, p.8): “[...] negar o reconhecimento e a valorização deste patrimônio cultural é ignorar uma parte fundamental da história do Brasil e perpetuar a marginalização de grande parte de sua população”. Vale acentuar a fala de um dos entrevistados, que expressa uma preocupação com a forma de abordar essa cultura no ambiente escolar:

Acredito que administrar uma aula eu teria que fazer uma pesquisa um pouco mais a fundo, para apresentar para uma criança e ter toda uma ideologia por trás, até porque a gente está apresentando uma cultura que muitas pessoas criminalizam, entende. Então, para apresentar uma cultura, de qualquer forma, não se deve apresentar porque vai continuar com



aquela mesma cabeça. A cultura tem que ser apresentada e vista por um outro ângulo e não que a sociedade ultimamente apresenta (Fala do aluno 5).

Em relação à forma como essa abordagem seria realizada, os entrevistados mencionaram a utilização de jogos e brincadeiras de matriz africana, além de lutas e danças, destacando a importância de trabalhar o contexto histórico e cultural dessas práticas, e não apenas a execução das atividades em si. Podemos verificar essa afirmação na seguinte fala:

Trazendo principalmente a história. Eu gosto muito de trabalhar a história, principalmente quando eu já pude ministrar a aula, então trazer a história sobre as diferentes lutas que tiveram para serem reconhecidos até mesmo como pessoas e também algumas práticas que eles fazem, por exemplo, a capoeira, então assim, através do esporte tem como introduzir na aula (Fala do aluno 7).

Ao reconhecer à contribuição da população que descende dos povos africanos para a construção da sociedade brasileira, a lei propõe uma educação comprometida com a igualdade racial, a valorização da diversidade e o enfrentamento ao racismo estrutural (Almeida, 2019). Entretanto, para que a lei se efetive na prática, é fundamental refletir se os futuros professores — ainda na formação inicial — estão sendo adequadamente preparados para planejar e ministrar aulas que abordem a temática afro-brasileira de forma crítica, sensível e consistente. Muitas vezes, a formação acadêmica ainda é marcada por lacunas: conteúdos insuficientes, abordagem superficial da história afro-brasileira, falta de repertório cultural e desconhecimento de materiais didáticos adequados.

No último bloco temático, **percepções e reflexões sobre a temática**, as respostas novamente foram diversas, sendo que a metade dos entrevistados disseram que nunca incorporaram o conteúdo em suas práticas, porém essas respostas entraram em controvérsia com a fala anterior referente ao conhecimento da lei, pois quando perguntados sobre o reconhecimento da Lei nº 10.639/03, cinco afirmaram reconhecerem, mas no momento de aplicá-la em suas práticas docente, enxergaram a

ausência dessa temática. Essa contradição chamou-nos a atenção, demonstrando instabilidade na afirmação de um dos entrevistados:

“A gente acaba priorizando esporte, modalidade, e esquece de conversar com esses outros temas, assim, dentro da aula, dentro da atividade” (Fala do aluno 1).

Essa afirmação evidencia uma visão limitada da prática pedagógica em Educação Física, frequentemente restrita ao ensino de modalidades esportivas, minimizando a abordagem de temas transversais, como as relações étnico-raciais, como expressam os pesquisadores do campo acadêmico, Raimundo e Terra (2021),

A Educação Física, enquanto componente curricular, sistematiza as práticas da cultura corporal, expressa nos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas e ginástica. É necessário tratar pedagogicamente dos temas da cultura corporal, atribuindo-lhes sentidos e significados, já que esses temas refletem a sua construção sócio-histórica (Raimundo; Terra, 2021, p.5).

No entanto, os estudantes que já trabalharam com a temática da cultura afro-brasileira, citaram que em suas práticas, no período que faziam parte do PIBID, contemplaram elementos como as lutas de matriz africana, danças, jogos e brincadeiras. Essas abordagens são muito significativas, pois, além de quebrar estigmas de marginalização da cultura afro-brasileira, possibilitam que o estudante negro, corpo-negro muitas vezes invisibilizado, encontre espaço na escola para um sentimento de pertencimento, como afirma Hortêncio: “[...] ao explorar a cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física, os estudantes afrodescendentes podem ter a oportunidade de se identificarem e se sentirem valorizados no ambiente escolar” (2025, p. 7).

Percebe-se que, quando sensibilizados e orientados, muitos estudantes conseguem compreender a importância da Lei nº 10.639/2003 e integrar conteúdos que valorizam a história e cultura afro-brasileira em suas práticas pedagógicas. Essa incorporação ocorre por meio da escolha de autores negros, da abordagem crítica das relações étnico-raciais e da valorização de manifestações culturais como música, dança, lutas e tradições populares. No entanto, esse processo não é automático, dependendo da qualidade da formação inicial, do repertório construído ao longo do

curso e das oportunidades para experimentar e discutir essas práticas. Ainda são frequentes as dificuldades dos estudantes em superar abordagens restritas a datas comemorativas e em tratar a temática de forma transversal e crítica, como propõe a legislação.

Ainda sobre o último bloco temático, todos os entrevistados declararam que a temática sobre a cultura afro-brasileira é fundamental, e que necessita expandir essa abordagem no decorrer do curso de Educação Física de forma mais estruturada, contínua e aprofundada. É o que reconhecemos expresso em alguns excertos das respostas que melhor contextualiza a reflexão sobre a importância do diálogo da temática nas formações iniciais:

Sim. Então, eu acho que tem coisas, principalmente pensando em um curso que vai formar professores, que vão formar pessoas no futuro, tinha que ser muito mais na base. Olhar para a formação de educação física, como uma formação integral mesmo, principalmente das expressões corporais, das práticas corporais, ao invés de você colocar para o fim, para o sexto semestre em uma disciplina de diversidade, você pôr no começo para o sujeito se entender como tal (Fala do aluno 4).

Essa consideração destaca a relevância de uma formação integral para os futuros docentes de Educação Física, orientada para o desenvolvimento de uma postura crítica frente às temáticas culturais no contexto pedagógico. No entanto, com base nos relatos dos estudantes entrevistados, observam-se questionamentos quanto à abordagem dessa temática no currículo do curso aparecer no último ano do curso, o que compromete a construção de uma formação mais consistente e aprofundada sobre o assunto.

Outro excerto que complementa e reforça a percepção trazida anteriormente:

Sim. Então o pessoal já entra na formação “cru”, eu fui ver sobre essa temática, acho que foi no quinto semestre, ou quarto semestre, que foi para fazer um plano de aula, e o professor pediu para ser cultura afro. E a gente ficou, “tá”, mas como é que a gente vai fazer? Então eu acho que deveria ter mais coisas, desde o primeiro semestre até o término do curso (Fala do aluno 7).

Esta fala demonstra que os estudantes ingressam no curso de Licenciatura com pouco ou nenhum conhecimento sobre a cultura afro-brasileira. Loro e Souza (2021) analisam criticamente como a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ainda enfrenta resistências no espaço escolar, mesmo após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino desses conteúdos. Parte-se da concepção de que a permanência da colonialidade – como definida por Maldonado-Torres (2007) – vai além do colonialismo histórico, perpetuando-se nas estruturas sociais, educacionais e simbólicas, influenciando os currículos, os saberes legitimados e os modos de ensinar. O currículo escolar brasileiro, tradicionalmente eurocentrado, marginalizou os conhecimentos dos povos negros e indígenas, reproduzindo estereótipos e inferiorizações. Mesmo com garantias legais, como os Direitos Culturais previstos na Constituição de 1988, a efetivação dessas políticas nas práticas escolares é precária.

Loro e Souza (2021) defendem que a formação docente deve estar pautada em uma pedagogia decolonial e antirracista, que valorize as contribuições dos povos afrodescendentes e promova uma educação democrática e transformadora. Isso implica revisar materiais didáticos, adotar práticas interdisciplinares e investir em formação crítica. No entanto, muitas escolas ainda tratam a temática de forma pontual e folclorizada, resultando em um “currículo turístico” (Santomé, 1995). Os professores enfrentam obstáculos como falta de tempo, apoio institucional, formação continuada e materiais adequados, o que dificulta abordagens consistentes. Mesmo aqueles comprometidos com a aplicação da Lei 10.639/03 relatam ações isoladas e sem suporte. Superar tais limitações exige uma formação docente comprometida com a equidade racial, capaz de enfrentar o racismo estrutural presente na sociedade e de desenvolver práticas pedagógicas críticas e conscientes.

Vale ressaltar que as falas dos entrevistados evidenciam a relevância da abordagem da temática, mesmo que reconheçam a existência de uma lacuna em seu

processo formativo. Essa percepção se reflete em suas falas, como demonstrado no depoimento a seguir:

Eu acho de grande relevância poder ampliar essa abordagem, visto que, a Lei Áurea foi assinada em 1888, se não me engano, que foi a Lei Áurea, e passou-se muito tempo até poder ter essa temática inserida dentro da escola, apenas em 2003, que pôde ser abordada dentro da escola. Então essa temática é essencial para conhecer, não somente em datas comemorativas, mas sim saber a importância que essa cultura traz, e colabora dentro da sala de aula (Fala do aluno 6).

De acordo com os dados, essa fala demonstra uma consciência crítica sobre a valorização da cultura afro-brasileira, apontando que apesar da Lei Áurea ter sido assinada em 1888, e diversos movimentos sociais realizados, a inclusão da temática afro-brasileira na educação só aconteceu mais de um século depois com a promulgação da Lei nº 10.639/2003.

Com isso, reafirma-se a relevância da escola que assume um papel fundamental para a problematização dos processos históricos do racismo e do apagamento das contribuições da população afrodescendente para a constituição da história e cultura brasileira. Para Felipe,

Cabe à escola a tarefa de pensar possibilidades de acesso às diferentes culturas e conteúdos escolares, não somente no sentido de incluir em seu calendário datas específicas, como o vinte de novembro, Dia da Consciência Negra, que é importante como demarcação política, mas não podemos limitar o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana somente nesse dia, semana ou mês, é preciso que haja a compreensão de que as diferenças e semelhanças entre culturas formadoras do Brasil devem estar em todo o currículo, durante o ano todo (Felipe, 2020, p.9).

Assim, esse desafio que a legislação brasileira busca resolver, como vimos neste estudo, ainda atravessa os espaços escolares e seus currículos marcados por datas comemorativas que devem ser tensionadas e ressignificadas com o pensamento crítico potencializado pela formação inicial e continuada de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo verificar se a formação inicial em Educação Física da UFMT, campus Cuiabá-MT, prepara os licenciandos para discutir a cultura afro-brasileira e implementar a Lei nº 10.639/03 no contexto escolar. As entrevistas revelaram que, embora os estudantes conheçam a lei, identificam lacunas na abordagem da temática durante a graduação, o que gera insegurança para trabalhar o conteúdo de forma aprofundada. Os entrevistados reconhecem a relevância da temática étnico-racial e da cultura afro-brasileira na prática docente, especialmente no campo da Educação Física. No entanto, aponta a deficiência na abordagem desses conteúdos durante a formação inicial, frequentemente restrita e tardia, o que compromete a qualidade e a consciência crítica da atuação pedagógica. Sugerem a ampliação e o aprofundamento da temática desde os primeiros semestres do curso, como forma de garantir uma formação mais sólida, alinhada às diretrizes da Lei nº 10.639/2003. Os dados revelam que a formação docente em Educação Física ainda enfrenta obstáculos quanto à efetiva inclusão da cultura afro-brasileira. Para além do ensino de técnicas corporais, enfatiza-se a necessidade de contextualizar práticas como a capoeira, o samba, o maculelê e o jongo, valorizando seus significados históricos, culturais e de resistência, com vistas à construção de uma educação mais inclusiva, representativa e comprometida com a diversidade.

O estudo evidencia a importância de compreender os desafios da formação inicial em Educação Física diante da aplicação da Lei nº 10.639/2003, mas também apresenta limitações, como a amostra reduzida (oito estudantes da UFMT) e o recorte em um único curso e local, o que restringe a generalização dos resultados. A análise centrada apenas na perspectiva discente, sem considerar documentos curriculares ou práticas pedagógicas, limita a compreensão da abordagem da temática afro-brasileira na formação docente. Para pesquisas futuras, recomenda-se ampliar a amostra, incluir diferentes regiões e instituições, realizar análises comparativas entre cursos, incorporar dados documentais e observacionais, além de considerar as perspectivas de docentes, coordenadores e egressos. Investigar o uso de materiais didáticos que



valorizem práticas corporais de matriz afro-brasileira também é essencial. Tais encaminhamentos visam fortalecer a formação docente e promover uma Educação Física antirracista, alinhada à diversidade cultural e à construção de uma escola democrática.

Conclui-se que a Educação Física tem potencial para efetivar a Lei nº 10.639/2003 ao valorizar práticas corporais de matriz africana e afro-brasileira, contextualizando suas histórias e significados. Pode contribuir para o reconhecimento das identidades afrodescendentes, desconstrução de estereótipos e promoção do respeito à diversidade. Ao incorporar essas práticas de forma crítica e planejada, a disciplina assume um papel ético e formativo na construção de uma sociedade mais justa, democrática e livre de preconceitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Lei n.10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em 10/12/2024. Acesso em 13 abr.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso: 13 abr. 2025.

BRASIL. **Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF** (artigo 26-a da LDB). Brasília: SEEDF Subsecretaria de Educação Básica/Coordenação de Educação em Diversidade, 2012.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

CLIMACO, Josiane Cristina. Cultura corporal e matrizes africanas: proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professores de Educação Física. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

FELIPE, D. A; Brasil – África: a formação docente para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como estratégia de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica de Educação**, Campo Mourão, v.14, p.1-15, mai. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271993372>. Acesso em 14/04/2025

FLEURI, R.M. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto-Portugal, n.16, p.45-62, 2001.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. 1, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.23, p.75-85, mar 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>. Acesso em 06/03/2025.

HORTÊNCIO, A. K. S. B.; **CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA: Desafios dos docentes na inclusão da cultura afro-brasileira em suas aulas**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Instituto Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2025.

LORO, Alexandre Paulo; DE SOUZA, Flávia Bezerra. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na formação inicial de professoras (es) de Pedagogia. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 32, p. 537-549, 2021.

MAIA, C. N. A; Movimento Negro, educação e Pan-Africanismo: Algumas considerações em torno da Lei 10639/2003 e das DCNRER. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, V.2, n.3, p.343-359, jan/mar.2021.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, V.26/27, p.143-158, 1990/1991.

- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana - Instituto Pensar, Universidad Central - IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177
- RAIMUNDO, A. C; TERRA, D. V. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a história de Sophia. **Movimento**, Porto Alegre, v.27, p.14, mar 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.108168>. Acesso em 13 mar.2025.
- SILVA, N; FERREIRA, C. M. S. Formação de professores com base na lei 10639/03 cultura africana e o legado de Eduardo Mondlane nos dias atuais. **Millenium**, p.347-355, fev.2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8377> Acesso em 10 mar. 2025.
- SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v.30, n.3, p.489-506, set. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- SOUSA, A. C. et al. Desafios e possibilidades na formação docente: a educação antirracista e os vinte anos da implementação da lei 10.639. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 4, p. 1955-1963, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13278/6652>. Acesso em 18 mar. 2025.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

Data da submissão: 15/05/2025

Data do aceite: 29/07/2025

**A MANIFESTAÇÃO DE *ÉTHE* DISCURSIVOS NA LITERATURA DE
ACONSELHAMENTO VOLTADA A SUJEITOS ANSIOSOS****THE MANIFESTATION OF DISCURSIVE *ÉTHE* IN COUNSELING LITERATURE
AIMED AT ANXIOUS INDIVIDUALS****LA MANIFESTACIÓN DE *ÉTHE* DISCURSIVOS EN LA LITERATURA DE
CONSEJERÍA DIRIGIDA A SUJETOS ANSIOSOS**Fábio Luiz Nunes¹Glaucia Muniz Proença Lara²**RESUMO:**

O presente estudo investiga a elaboração e a gestão do *éthos* discursivo em manuais brasileiros de aconselhamento comportamental sobre ansiedade, com o objetivo de apreender as estratégias de autorrepresentação mobilizadas pelos enunciadores para legitimar o discurso e persuadir o destinatário. O aporte teórico-metodológico repousa na análise do discurso francesa, com ênfase na noção de *éthos* recuperada em Maingueneau (2002a, 2002b). Adota-se uma abordagem qualitativa e comparativa para examinar o corpus composto pelas obras de Cury (2014), Zandoná (2018) e Amaral (2023). O resultado do empreendimento analítico aponta distintas estratégias: Cury (2014) baseia-se nos *éthe* de conselheiro e de médico-cientista, manejando um tom ao mesmo tempo alarmista e dogmático; Zandoná (2018) mobiliza o *éthos* de sacerdote, atenuando parcialmente o dogmatismo, mas mantendo traços injuntivos; e Amaral (2023), por sua vez, constrói um *éthos* cordial e horizontalizado, distanciando-se do caráter impositivo do aconselhamento. A análise evidencia a pluralidade de estratégias e a centralidade do *éthos* para o funcionamento do gênero

¹ Mestre e doutorando em Estudos Linguísticos pela UFMG. Especialista em Didática, Práticas de Ensino e Tecnologias Educacionais pela UFVJM. Psicólogo pela Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais. Profissional técnico-administrativo no CEFET-MG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0784-1921>. E-mail: fabio.nunes.fln@cefetmg.br.

² Doutora em Semiótica e Linguística Geral pela USP, com estágio na Université Paris X – Nanterre. Mestra em Letras: Língua Portuguesa. Bacharela em Letras: Português-Inglês pela UFMG e professora titular dessa instituição na área de estudos do texto e do discurso, com ênfase em gêneros e produção de textos e discursos de sujeitos em vulnerabilidade. E-mail: gmlara@gmail.com.

manual de aconselhamento, indicando, na obra de Amaral (2023), uma configuração alternativa às mais tradicionais.

Palavras-chave: *Éthos*. Análise do discurso. Aconselhamento. Autoajuda.

ABSTRACT:

This study investigates the construction and management of discursive *éthos* in counseling manuals (self-help books) on anxiety published in Brazil, aiming to grasp the authorial-representational strategies mobilized by the enunciators to legitimize the discourse and persuade the addressee. The theoretical-methodological framework draws on French discourse analysis, with an emphasis on Maingueneau's notion of *éthos* (2002a, 2002b). A qualitative and comparative approach is adopted to examine the corpus comprising the works of Cury (2014), Zandoná (2018), and Amaral (2023). The results reveal distinct strategies: Cury (2014) relies on the counselor and physician-scientist *éthos*, deploying a vocality that is alarmist and dogmatic; Zandoná (2018) mobilizes a priestly *éthos*, partially mitigating dogmatism but retaining injunctive traits; and Amaral (2023), in turn, constructs a cordial and egalitarian *éthos*, far from the typically impositive character of counseling. The analysis underscores the plurality of ethotic strategies and the centrality of this category for the functioning of the genre behavioral counseling manual, indicating in Amaral's work (2023) an alternative configuration to more traditional models.

Keywords: *Éthos*. Discourse analysis. Counseling. Self-help.

RESUMEN:

Este estudio investiga la elaboración y gestión del *éthos* discursivo en manuales de consejería (libros de autoayuda) sobre ansiedad publicados en Brasil, con el objetivo de comprender las estrategias de autorrepresentación movilizadas para legitimar el discurso y persuadir al destinatario. El marco teórico-metodológico se sustenta en el análisis del discurso, con énfasis en la noción de *éthos* de Maingueneau (2002a, 2002b). Se emplea un acercamiento cualitativo y comparativo para examinar el corpus integrado por Cury (2014), Zandoná (2018) y Amaral (2023). Los resultados de este análisis revelan estrategias diferenciadas: Cury (2014) se fundamenta en los *ethos* de consejero y de médico-científico, manejando una vocalidad a la vez alarmista y dogmática; Zandoná (2018) moviliza un *éthos* sacerdotal, atenuando parcialmente el dogmatismo pero manteniendo rasgos injuntivos; y Amaral (2023), a su vez, construye un *éthos* cordial y horizontalizado, distanciándose del

carácter impositivo típico del asesoramiento. El estudio pone de relieve la pluralidad de estrategias etóticas y la centralidad de esta categoría para el funcionamiento del género de manual de consejería, señalando en la obra de Amaral (2023) una configuración potencialmente alternativa a los modelos más tradicionales.

Palabras clave: *Éthos*. Análisis del discurso. Consejería. Autoayuda.

INTRODUÇÃO

Manuais de aconselhamento comportamental, vulgarmente conhecidos como “literatura de autoajuda”, situam-se entre as produções editoriais mais consumidas em todo mundo, tendo mobilizado, em 2024, mais de 11 bilhões de dólares em negócios (Chávez, 2025). Diante desse cenário, o presente artigo investiga como as imagens de si, ou *éthe* discursivos (Amossy, 2016; Maingueneau, 2014), são construídas e postas em interação no discurso de três manuais de aconselhamento brasileiros que abordam a temática da ansiedade (Cury, 2014; Zandoná, 2018; e Amaral, 2023). O problema reside em desvelar a complexidade enunciativa e as estratégias de autorrepresentação nesse gênero do discurso.

Objetiva-se, com este trabalho, estabelecer um panorama do funcionamento discursivo do *éthos* nos manuais que compõem o corpus; identificar e comparar os *éthe* mobilizados; e refletir sobre suas inter-relações e gestão de eventuais incongruências. A relevância do estudo assenta-se na análise discursiva de um fenômeno cultural de massa, contribuindo para os estudos do discurso no Brasil (ver Brunelli, 2004; Furlan, 2014), ao focalizar a temática da ansiedade. Adota-se uma metodologia compreensiva, descritiva e comparativa, orientada pela categoria de *éthos* tal como é “relida” nos trabalhos de Dominique Maingueneau (2002a, 2002b, 2008b, 2013, 2014).

PANORAMA DA LITERATURA DE ACONSELHAMENTO

Embora *autoajuda* seja palavra corriqueira para designar um gênero discursivo e editorial voltado para a orientação da conduta do leitor (Maasen; Sutter; Duttweiler, 2007), adota-se aqui a denominação mais precisa de “manual de aconselhamento comportamental” (Nunes, 2024). Essa opção terminológica fundamenta-se na carência de rigor conceitual e validação científica controlada que se associa à designação popular, sendo, pois, capaz de obscurecer a natureza fundamentalmente prescritiva e diretiva desse corpus discursivo. O objetivo central dessas obras é fornecer modelos de comportamento para a gestão da vida pessoal e profissional (Castellano, 2018; Martelli, 2010), posicionando-se como guias práticos para a ação individual.

Do ponto de vista histórico, os manuais de aconselhamento comportamental, ainda que com raízes em discursos ético-morais antigos, consolidam sua forma moderna a partir do século XIX, em meio às transformações sociais da Revolução Industrial e à ascensão do individualismo. A publicação de *Self-help* (1859) por Samuel Smiles é, nesse sentido, bastante emblemática, inaugurando um discurso que atrela o sucesso ao esforço individual e à autodisciplina, refletindo o espírito do capitalismo industrial e encontrando forte ressonância no ideário do *self-made man* estadunidense (Castellano, 2015, 2018; Leite, 2019; Martelli, 2010).

O século XX acrescentou ao percurso do aconselhamento a influência da “psicologização da sociedade” (Fernandes, 2023), processo pelo qual conceitos das disciplinas “psi” se difundiram culturalmente, fornecendo vocabulário e quadros interpretativos para a gestão da subjetividade, que foram prontamente absorvidos pela literatura em foco para conferir legitimidade a suas prescrições (Castellano, 2018; Fernandes, 2023). A crença no poder da mente e na superação individual desponta, nesse contexto, como resposta cultural dos discursos de aconselhamento às incertezas da modernidade tardia (Rüdiger, 2010).

Contemporaneamente, esses manuais têm apresentado problemas complexos como sendo solucionáveis por meio do agenciamento de técnicas individualizadas,

ênfatizando a responsabilidade pessoal e a autotransformação, o que pode operar ideologicamente para desvincular as dificuldades intrassubjetivas de fatores estruturais (Castellano, 2018; Martelli, 2010). Tal retórica harmoniza-se com as exigências neoliberais por *performance* e autoaperfeiçoamento (Castellano, 2015; Fernandes, 2023), funcionando como artefato cultural que naturaliza e internaliza lógicas do capitalismo na esfera pessoal, dando forma a subjetividades meritocráticas (Rüdiger, 2010). A maneira como o enunciador desses manuais constrói sua autoridade e a imagem de si que projetam para persuadir o leitor de suas propostas remete diretamente à problemática do *éthos* nos estudos do discurso, como veremos a seguir.

REPRESENTAÇÕES DE SI: UMA CATEGORIA DISCURSIVA

A noção de *éthos* remonta à retórica clássica grega, sendo pensada desde Isócrates (436-338 a.C.), que já associava a qualidade do discurso à imagem do orador e à sua reputação, e sistematizada posteriormente por Aristóteles. Para esse importante filósofo, o *éthos* constitui uma das três provas retóricas, ao lado do *lógos* e do *páthos*, sendo considerada a mais importante. Refere-se ao caráter que o orador constrói e projeta mediante o próprio discurso no momento da enunciação, visando angariar a confiança do auditório, independentemente de seus atributos reais (Aristóteles, 2011). Essa perspectiva grega diverge da visão romana, representada por Cícero e Quintiliano, para os quais o *éthos* estava mais ligado aos atributos morais e à reputação prévia e real do orador (Magalhães, 2019).

A transposição do conceito de *éthos* para a pragmática e a análise do discurso, notadamente a partir dos anos 1980, por meio de estudiosos como Oswald Ducrot e Dominique Maingueneau, permitiu a ampliação do seu escopo para além das situações oratórias clássicas. Hoje, estuda-se o *éthos* em textos orais, escritos, visuais e sincréticos (ou multimodais), considerando a imagem não só de indivíduos, mas também de grupos e instituições. Em linhas gerais, a análise do discurso apreende o

éthos como uma dimensão enunciativa construída na interação discursiva, associada ao “modo de dizer” do enunciador. Como explica Galinari (2012), os estudos do discurso enfatizam que todo *éthos* é discursivo, emanado do uso da linguagem (verbal ou não), seja no corpus analisado ou na interdiscursividade que o precede e o envolve.

Um dos teóricos contemporâneos que tratam do *éthos* é Patrick Charaudeau (2006). Na semiolinguística, sua perspectiva discursiva, o *éthos* é decisivo para a *mise-en-scène* e para a adesão, sendo concebido como um cruzamento de olhares entre as instâncias enunciativa e interpretante. Essa dinâmica articula-se a estratégias de credibilidade e captação, inscritas no contrato de comunicação, para influenciar o interlocutor e modular os efeitos discursivos (Lopes; Sousa, 2021).

De sua parte, Amossy (2016, 2020) articula uma visão multidisciplinar do *éthos*, incorporando, além dos estudos retóricos e enunciativo-pragmáticos, a sociologia interacional (Morgante, 2011). Ela analisa a inscrição da subjetividade e a ação da linguagem em contexto, diferenciando o *éthos discursivo*, forjado na materialidade linguageira (Amossy, 2020), do *éthos prévio*, representação do orador que é anterior ao dizer. A construção do *éthos* discursivo mobiliza recursos como escolhas lexicais, modalizadores e a “maneira de dizer” (estilo, tom), fundamental para configurar a imagem e o posicionamento do locutor (Amossy, 2016, 2020). Essa edificação ancora-se na mobilização de estereótipos e esquemas da *doxa*, assegurando reconhecimento e legitimidade (Morgante, 2011). Tal apresentação de si transcende a persuasão pontual, participando da construção identitária no interdiscurso e no espaço social (Vergopoulos, 2011), e da gestão da imagem em uma interação concebida como influência mútua (Amossy, 2016; Morgante, 2011).

Para Maingueneau (2014), o *éthos* transcende a mera persuasão, sendo componente essencial da enunciação. Ele implica a figura de um fiador, cuja enunciação forja uma identidade congruente com o universo discursivo pretendido. Sua existência se apoia na *cenografia*, conceito que o autor francês mobiliza para dar

conta da organização composicional da espacialidade e da temporalidade no discurso, à qual os coenunciadores têm acesso imediato.

Maingueneau (2002a, 2002b, 2013, 2014) distingue o *éthos* discursivo *mostrado*, construído implicitamente pela maneira de dizer, do *éthos* discursivo *dito*, explícito na materialidade linguística. No entanto, eles se situam em um *continuum*, com o qual interage o *éthos pré-discursivo* (ou prévio, como em Amossy). O *éthos efetivo*, construído pelo destinatário, seria resultado, portanto, da complexa interação entre as autoimagens pré-discursiva e a discursiva, articulada a estereótipos culturais e a mundos éticos (Maingueneau, 2014).

O *éthos* na teoria de Maingueneau (2008b) pode ser associado ao modo de enunciação (Rodrigues, 2008), um dos planos que integram sua *semântica global*, operando como parte de um sistema de restrições que governa os planos da discursividade e confere papel central à enunciação. O autor postula um modelo de análise discursiva fundado nessa semântica global, com sete planos interconectados. Os demais planos que compõem a semântica global de Maingueneau (2008b) são a *intertextualidade*, o *vocabulário*, os *temas*, o *estatuto do enunciador e do destinatário*, a *dêixis enunciativa* e o *modo de coesão*, que não serão abordados neste estudo. Contudo, deve-se mencionar que a construção do *éthos* não se restringe ao modo de enunciação, perpassando e sendo influenciada por todos os planos discursivos da semântica global (Nunes, 2024). Em outras palavras: embora articulada primordialmente ao modo de enunciação, a imagem de si interage com os demais planos, demonstrando a relação entre autorrepresentação e diferentes aspectos do discurso.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo configura-se como uma pesquisa de caráter essencialmente qualitativo e comparativo (Severino, 2016), dedicada à observação descritivo-

compreensiva da elaboração e da gestão de *éthe* discursivos, segundo a perspectiva teórico-metodológica de Maingueneau (2002a, 2002b, 2008b, 2013, 2014), em um corpus selecionado. Este constitui-se de três manuais de aconselhamento comportamental que abordam a temática da ansiedade, publicados no Brasil entre 2014 e 2023. Eles foram obtidos com base em critérios de relevância editorial (as obras nacionais de aconselhamento mais vendidas no *website* brasileiro da *Amazon.com* em janeiro de 2024) e diversidade de perfis autorais (evitou-se selecionar duas obras de mesma autoria). As obras examinadas são:

- *Ansiedade: como enfrentar o mal do século*, do médico psiquiatra Augusto Cury (Benvirá, 2014, 160 p.), indexado nas áreas de autoconsciência, filosofia da mente e teoria do autoconhecimento;
- *Como controlar e vencer a ansiedade?*, do padre e filósofo Adriano Zandoná (Canção Nova, 2018, 144 p.), para o qual não foram localizadas informações catalográficas oficiais;
- *Toda ansiedade merece um abraço*, do psicólogo, terapeuta familiar e de casais, e escritor Alexandre Coimbra Amaral (Planeta do Brasil, 2023, 192 p.), indexado sob o tema “ansiedade” e identificado editorialmente como “psicologia voltada ao público geral”.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Em *Ansiedade: como enfrentar o mal do século* (Cury, 2014), a principal figura etótica assumida pelo enunciador é a do *conselheiro*, mesmo que ela seja denegada (01). O conselheiro, do latim *consiliarium*, é aquele que tem como principal artifício *orientar a conduta*, por meio da expressão de uma “opinião ou aviso que se dá a uma pessoa quanto ao que ela deve fazer em determinada situação” (Aulete, 2011, p. 382).



(01) [Este] livro não é, portanto, uma obra de autoajuda com soluções mágicas, mas uma obra de aplicação psicológica. Ensino aos meus alunos de mestrado e doutorado em psicologia, *coaching* e ciências da educação muitas das teses expostas aqui [...]. [Cury, 2014, p. 14, prefácio]

A partir de Charaudeau (2009), identifica-se que a *injunção* constitui a categoria de língua de maior relevo na elaboração do *éthos* do conselheiro em Cury (2014). É importante notar que a injunção em configuração explícita, assinalada principalmente por verbos no modo imperativo, é um evento infrequente no texto, sendo ela mais bem representada pelas construções nas quais modalizadores deônticos (elementos linguísticos capazes de indicar que o falante considera o conteúdo da proposição como algo que deve ou precisa ocorrer) exercem função atenuadora do tom cominatório ou proibitivo do enunciador, perfazendo, ao contrário, um tom mais “leve”.

Por sua vez, a imagem do *psicoterapeuta* parece pouco determinável por uma ou outra manifestação linguística particular, embora tenha certo destaque na obra, sobretudo como *éthos* dito (02). Acredita-se, contudo, que o *éthos* efetivo do psicoterapeuta não se consolida em Cury (2014), já que ele compete diretamente com a figura do conselheiro no processo de constituição da identidade genérica do enunciador.

(02) Essa trajetória [os estudos do autor-enunciador sobre comportamento humano] não alavancou meu orgulho; ao contrário, colocou-me em contato com minhas mazelas e minha pequenez, pois me fez perceber em mais de 20 mil sessões de psicoterapia e consultas psiquiátricas, que todos os meus pacientes eram tão complexos como o mais culto e racional dos seres humanos. [Cury, 2014, p. 32]

Ao contrário da imagem do psicoterapeuta, o *éthos* do *cientista* não disputa território com a figura do conselheiro. Na realidade, cientista e conselheiro estabelecem entre si uma relação de justaposição, ou, mais especificamente, aquele apresenta-se como um *fiador* deste: é a representação forjada de um produtor de conhecimento formal e controlado – o médico-cientista – que autoriza o enunciador a *aconselhar*, sem que essa conduta possa significar para seu parceiro de linguagem que ele está diante de uma “mera autoajuda”; afinal de contas, a imagem de autor de *self-help* é explicitamente antietótica para o enunciador de Cury (2014).

Não é sem razão que a figura do cientista seja provavelmente aquela sobre a qual o enunciador de Cury (2014) investe mais recursos, sendo abundantes as passagens em que esse *éthos* se materializa (03 e 04).

(03) Ao longo de mais de três décadas, estudei exaustivamente essa área e desenvolvi a Teoria da Inteligência Multifocal (TIM). Pensei dia e noite, ano após ano, analisando e escrevendo sobre a natureza, os tipos, os limites e o processo de construção de pensamentos. [Cury, 2014, p. 32]

(04) A construção do pensamento não é unifocal, mas multifocal, não dependendo apenas da vontade consciente, ou seja, do Eu, mas de fenômenos inconscientes. Somente essa tese já é suficiente para demonstrar que a mente humana é mais complexa do que postulam a psicanálise, as teorias comportamentais, as teorias cognitivas, as existencialistas, as teorias sociológicas e as teorias psicolinguísticas [...]. [*ibidem*, p. 35]

É inegável que haja, em Cury (2014), um esforço enunciativo para elaborar o caráter de alguém que fala em nome de um saber verificado, supostamente não susceptível a questionamentos triviais. Por outro lado, o próprio enunciador avoca o estatuto daquele que seria capaz de produzir conhecimento ou norma de comportamento humano, tendo a si mesmo como fonte (05), o que o aproxima do dogmatismo típico do discurso de aconselhamento (Brunelli, 2004).

(05) Tive o privilégio de descobrir essa síndrome e o dissabor de saber que ela está na base de fobias, farmacodependências, obsessões, depressão, homicídios, suicídios, guerras, genocídios, exclusão social e até do baixo rendimento intelectual. [Cury, 2014, p. 55]

Os aspectos categóricos do *éthos*, associados a papéis sociais, e os experienciais, ligados a disposições moral-psicológicas (Maingueneau, 2014), estão fortemente interconectados em Cury (2014). Enquanto a imagem do médico-cientista remete a uma disposição de inovação (06), o *éthos* do *escritor* aparece recoberto pelo caráter daquele que tem plena noção de seu sucesso e que deve externá-la ao leitor (07).

(06) Por estudar sistematicamente os fenômenos conscientes e inconscientes que constroem pensamentos, a TIM é a primeira teoria a detectar a Síndrome do Circuito Fechado da Memória e a Síndrome do Pensamento Acelerado. [Cury, 2014, p. 43]

(07) [...] Publico meus livros em mais de sessenta países não em busca da fama, que é efêmera e superficial, mas para alertar a comunidade científica e a população em geral de que nessa sociedade *fast-food*, onde tudo é rápido e pronto, alteramos perigosamente o ritmo de construção de pensamentos [...]. [*ibidem*, p. 48]

A propósito do tom, identifica-se, mediante várias passagens da obra, uma vocalidade que inspira *urgência* e *alarmismo* diante da ansiedade. Por vezes, o enunciador imprime um ar *intimidador*, *constrangedor* e *fatalista* sobre seu dizer, sugerindo que sua asserção ou mandamento seja imediatamente observado (08 e 09).

Enfim, é possível perceber a contraposição de alguns universos etóticos apresentados em Cury (2014). Essa disjunção é problemática para o enunciador, que, no domínio do enunciado, tenta mitigá-la (10). Quanto ao aspecto da enunciação, porém, o enunciador nem sempre é capaz de dissolver tais incongruências de *éthos*.

(08) Se considerarmos a Síndrome do Pensamento Acelerado como um transtorno de ansiedade, será difícil encontrar alguém que tenha saúde psíquica plena. A humanidade tomou o caminho errado. Estamos adoecendo rápida e coletivamente! [Cury, 2014, p. 45]

(09) Por meio dos meus livros, tenho “gritado” em muitos países que estamos violando a caixa-preta da construção de pensamentos dos nossos filhos, o que é gravíssimo [...]. [*ibidem*, p. 109]

(10) Com muita humildade, para produzir o Freemind [...], tive de trabalhar em muitos finais de semana e abrir mão de horas de descanso, inclusive durante as festas de final de ano. Mas estava consciente de que era algo temporário e por uma boa causa. [*ibidem*, p. 143, destaque nosso], *éthe* ditos humilde e empático-altruísta]

Nota-se, portanto, que o enunciador de Cury (2014), em diferentes níveis de linguagem/discurso, põe em ação *éthe* variados, que não são inteiramente harmônicos entre si. Além disso, o papel interacional de orientação contra a ansiedade assumido pelo enunciador colide com um tom discursivo apressado e urgente, o qual, por essa razão, evoca um estado psicológico paradoxalmente ansioso.

Passando para a obra *Como controlar e vencer a ansiedade?* (Zandoná, 2018), o enunciador recobre-se de um estatuto de intercessão entre Deus e o destinatário-fiel. Essa posição difere sensivelmente da adotada em Cury (2018), em que há conexão direta com o público visado, ainda que neste o discurso religioso também se faça presente. O enunciador em Zandoná (2018) promove essa disposição ao apoiar-se no *éthos* de *sacerdote*, uma de suas imagens mais evidentes, constituindo-se um importante recurso de atenuação do dogmatismo típico do aconselhamento. Isso se deve ao fato de que, como agente mediador, o sacerdote dilui sua responsabilidade

enunciativa, atribuindo parte de seus mandamentos ao poder do divino ou da *fé no divino*.

Estratégias como essa, de mitigação da postura de dominação do enunciador, acham-se por todas as obras examinadas, mesmo que com menor repercussão no texto de Cury (2014). Em Zandoná (2018), porém, o estatuto de mediador religioso conferido pelo *éthos* sacerdotal concorre com a existência de inúmeros enunciados explicitamente injuntivos (11) e com um tom alarmista e intimidador que, apesar de menos pronunciado que em Cury (2014), é prontamente absorvido pelo leitor (12). A proverbialização do discurso, muito comum em Cury (2014), é também verificada em Zandoná (2018) e, como naquela, promove um sujeito que evoca verdades e princípios não suscetíveis de questionamento, o que termina por favorecer o caráter dogmático de seu *éthos*.

(11) [...] Não se compare com os outros nem desanime quando os resultados não vierem instantaneamente; tenha calma e compare-se apenas com você mesmo [...]. [Zandoná, 2018, p. 30]

(12) De nada adiantará você – ou eu – tomar remédio para conter a ansiedade, se antes você não se decide a fazer uma verdadeira faxina emocional, limpando seu “cômodo interior” [...]. [*ibidem*, p. 75]

São abundantes em Zandoná (2018) os modalizadores deônticos, sobretudo as locuções *é preciso* e *será preciso*, como em “para vencer um transtorno gerado pela ansiedade, você *precisará*, primeiramente, tentar compreender melhor o seu próprio estilo de vida e as possíveis circunstâncias que estejam inquietando você” (Zandoná, 2018, p. 28-29). Furlan (2014) indica que a modalização deôntica é um evento linguístico-discursivo bastante comum na *self-help*. Ela está associada tanto a uma defesa de mundos éticos ideais esperados pelo enunciador quanto a uma orientação de conduta especificamente dirigida ao leitor. Nesse último caso, o enunciado modalizado estabelece-se como uma injunção em configuração implícita (13), buscando dissolver a compleição autoritária que uma ordem direta soaria ao destinatário.



(13) Além de desenvolvermos a autoempatia de sabermos nos respeitar, *será muitíssimo necessário* aprendermos a agir de maneira mais inteligente [...]. [Zandoná, 2018, p. 95, destaque nosso]

Constata-se, além disso, a presença relevante de enunciados de valor condicional (11). Sentenças com essa orientação argumentativa visam estabelecer nexo causal entre condutas desejáveis e resultados benéficos ao leitor aconselhado; do mesmo modo, também visam demonstrar causalidade entre comportamentos indesejáveis e resultados desfavoráveis ao destinatário. A dimensão instrucional que se verifica em atos de linguagem como o *aviso* e a *ordem* manifesta-se pragmaticamente nessas construções condicionais, bastante recorrentes em Zandoná (2018), como se pode observar em (14) e em (15).

(14) [...] Quando nos apegamos demais às coisas, pessoas e situações, tendemos a nos tornar ansiosos e agitados diante do receio de perder tais realidades [...]. [Zandoná, 2018, p. 50]

(15) Se não conseguimos nos reconciliar com nossa própria história [...], dificilmente seremos capazes de superar a ansiedade e realmente equilibrar as coisas em nossa mente e em nosso coração. [*ibidem*, p. 76]

É pertinente frisar a presença massiva do operador discursivo *é claro que* (16), expressando a ideia de que o enunciador se mostra verdadeiramente compreensivo em relação a alguma circunstância negativa ou a um desafio imposto ao destinatário. Esse movimento objetiva fixar o caráter empático do enunciador, afastando-o de uma posição autoritária, que não reconhece as adversidades daquele com quem fala.

(16) [...] diante de todos os estímulos e riscos apresentados, precisaremos nos esmerar em nos conhecermos verdadeiramente no ponto em que estamos [...]. *É claro que* essa tarefa de se compreender é um tanto desafiante, pois nem sempre será fácil realmente entender o porquê agimos e reagimos como o fazemos [...]. [Zandoná, 2018, p. 83, destaque nosso]

A propósito, o tom acolhedor e compreensivo é percebido por todo o percurso discursivo da obra (17). As cenografias psicoterapêutica e de orientação espiritual asseguram essa voz que inspira cuidado e empatia por parte do enunciador. Todavia, considera-se que a cenografia da sessão de psicoterapia não é suficiente para, por si só, consolidar a figura etótica do psicoterapeuta em Zandoná (2018), o que se manifesta em Cury (2014), como já foi visto.



(17) Por mais que você hoje esteja sofrendo em virtude da ansiedade, por mais que reconheça que não consegue controlá-la adequadamente e que, por isso, várias áreas de sua vida já estão sendo afetadas, saiba que haverá sempre uma forma de regressar vivendo um real caminho de cura e transformação [...]. [Zandoná, 2018, p. 15]

Com respeito à terceira obra, *Toda ansiedade merece um abraço* (Amaral, 2023), nota-se uma enunciação predominantemente cordial, acolhedora e relativamente calma, sendo marcada por ritos de polidez, vocabulário conversacional e abundância de digressões (*éthos* mostrado). No capítulo de apresentação desse livro, o enunciador empenha-se em encarnar a figura do bom anfitrião, recorrendo à cenografia da “casa aconchegante”, na qual ele recebe um “grande amigo”, o leitor. Atrelado a essa autorrepresentação, encontra-se o *éthos* dito do cidadão mineiro que é utilizado para explorar a memória discursiva do estereótipo de simplicidade e quietude, comumente vinculado ao modo de ser de quem é proveniente do estado de Minas Gerais (18).

(18) Em todos os ambientes que frequentamos, podemos conversar com as pessoas sobre como cada um vive o seu momento de inquietação ansiosa. Perceba que, em cada pedaço do Brasil, ela tem um nome diferente. Em Minas Gerais, *minha terra natal*, é “um trem”. Mineiro sente “um trem” quando está ansioso, e ainda pode completar com “sente um trem no peito” (um exemplo de manifestação física da ansiedade) [...]. [Amaral, 2023, p. 138, destaque nosso]

Deve-se registrar que a representação de si por meio do *éthos* dito é um recurso de grande relevância em Amaral (2023), assim como nas demais obras. Se em Cury (2014) o *éthos* dito autoriza-se em função de um *éthos* pré-discursivo de escritor de sucesso, daquele que pode se promover por ter destaque social suficiente para isso; em Amaral (2023), o *éthos* dito é chancelado pela razão oposta: é porque o autor-enunciador se entende relativamente desconhecido na esfera editorial de aconselhamento que ele se vale de autodescrições e narrativas de si para expor-se ao público, fazer-se conhecido.

É a necessidade de assentar uma disposição psicológica de *autoconfiança*, inerente às coerções semânticas do enunciador de aconselhamento, que estimula a apresentação explícita de modos de ser e de viver na materialidade do texto de Amaral



(2023). Aliás, Brunelli (2004) assevera que o traço do sujeito enunciador seguro de si é altamente esperado nas obras de aconselhamento. Todavia, não se faz equivaler o caráter *autoconfiante* ao caráter *autopromotor*, o que se deve muito mais a uma questão de grau do que de natureza semântica. Ao contrário do que se constata em Cury (2014), o sujeito que se vangloria e se autopromove constitui um *éthos* negativo a ser evitado em Amaral (2023). Algumas representações de si bastante demarcadas em Amaral (2023) por meio do *éthos* dito são as seguintes: *psicólogo*, *escritor*, *podcaster*, *esposo* e *pai de família* (19).

(19) Muito prazer, sou Alexandre Coimbra Amaral, psicólogo, escritor, *podcaster*, artista de muitas vontades, casado com Dany, pai de Luã, Ravi e Gael, três homens que me convidam ao renascimento de mim a cada dia, em parceria com essa mulher cuja forma de perceber a vida me faz a cada dia uma pessoa mais viva. [Amaral, 2023, p. 15-16]

Uma imagem de bastante relevância na obra é a do escritor culto, valorizador das artes. Repetidas vezes, o enunciador, para informar, justificar ou esclarecer fatos ou posicionamentos discursivos, vale-se de citações de personalidades da música popular brasileira e de outros nomes públicos do universo artístico. Mas ele também o faz em relação a nomes da intelectualidade decolonial contemporânea (20). Ao lado disso, adota um estilo expressivo em várias ocasiões da obra, o que imprime no discurso uma orientação mais ou menos poética, que se alinha bem à disposição etótica de um *amante da música e das artes*.

(20) [...] sei que a ansiedade é um soterramento de muitos “sentires” que terminam por nos fazer falta. Ao escavarmos essas terras que são nossas, terminamos por redescobrir quem somos. Ailton Krenak, em uma de suas frases simples e inesquecíveis, nos lembra: “A vida está em mim, não fora! Experimentar a vida em nós, a vida nos atravessando!” [...]. [Amaral, 2023, p. 122, referência a Ailton Krenak, militante indígena brasileiro]

A postura relativizadora e horizontalizada do enunciador permite depreender uma disposição que atravessa praticamente todos os *éthe* apresentados em seu discurso: a de um sujeito que se afasta conscientemente do dogmatismo estereotípico da *self-help*. Assim, ele compõe uma imagem de si flexível, disposta a permitir e valorizar a vontade do outro. Verificam-se, então, muitas construções linguísticas

dissipadoras do tom impositivo (21). De fato, marcadores de atenuação acompanham o esforço do enunciador em estabilizar a autoimagem flexível e horizontalizada que é pretendida, desde os paratextos iniciais até as últimas seções que constituem a obra.

Nota-se uma baixa frequência de enunciados de valor condicional, capazes de estabelecer relação entre ações humanas e suas consequências. Sentenças de natureza condicional, compostas por orações subordinadas iniciadas por conectores como *se*, *quando*, *toda vez que* e *sempre que*, são ocorrências bastante comuns em Cury (2014) e em Zandoná (2018), mas pouco comuns em Amaral (2023). Nele, por outro lado, são recorrentes enunciados de valor proverbial, também ligados à imagem de sabedoria do conselheiro.

Certo ar indignado ocorre em Amaral (2023), sobretudo para demonstrar posicionamento ideológico-afetivo em relação ao crescente individualismo da cultura contemporânea e à sua (suposta) capacidade de gerar adoecimento mental. Porém, o tom dessa indignação é sóbrio e associa-se ao *éthos* do sujeito prestativo, disponível e disposto a ajudar. Emerge aí a figura de um escritor-psicoterapeuta preocupado com o estado psicológico do leitor-cliente (22).

(21) A ansiedade é essa interruptora de brisas. Ela chega transformando o banal em potencial tragédia [...]. Eu *desejo que* você *possa* entender que esse atordoamento é fabricado por nós mesmos, diante das exigências estressantes da vida [...]. [Amaral, 2023, p. 72-74, destaque nosso]

(22) Se você se sentiu um pouco mais ansioso lendo este capítulo, pode ser que tenha se identificado com a voracidade com que está sendo consumido pelo funcionamento das redes sociais [...]. [*ibidem*, p. 112]

Quanto aos modalizadores, os de natureza deôntica são menos frequentes em Amaral (2023) do que em Zandoná (2018) e, sobretudo, do que em Cury (2014). Indicadores atitudinais, como *infelizmente* ou *lamentavelmente*, são pouco comuns em Amaral (2023). Esses modalizadores que evidenciam apreciação emocional do enunciador são abundantes nas outras duas obras. Por seu turno, os modalizadores epistêmicos, que indicam possibilidade ou incerteza, embora infrequentes, não são exatamente raros no discurso analisado (23). Assim, considera-se que o enunciador em Amaral (2023) busca demonstrar segurança sobre as informações e conselhos que



presta ao leitor, ainda que tente fazê-lo sob uma atmosfera menos dogmática que na *self-help* tradicional (Brunelli, 2004), da qual Cury (2014) e Zandoná (2018) parecem ser representativos.

(23) [...] exatamente porque eu sou um profissional de saúde que lida com esse tipo de sintomatologia [ansiedade] todos os dias em minhas práticas diversas, *acredito que* os casos mais graves precisam ser sempre mediados por profissionais, que conjuguem, por exemplo, um tipo de psicoterapia com a introdução de remédios psiquiátricos, se for o caso [...]. [Amaral, 2023, p. 125, destaque nosso]

Importa, nesta análise, uma observação final. Como se percebe, ainda que o plano do vocabulário não tenha sido ostensivamente mobilizado no estudo, as seleções lexicais empreendidas pelos sujeitos enunciadorees do corpus contribuem decisivamente para a elaboração do *éthos*. Se lexemas como “psicoterapia”, “psiquiátricas”, “pensamento” e “síndrome” são recorrentes em Cury (2014), sugerindo a construção de imagens de si voltadas à persuasão pelo *status* médico-científico; em Zandoná (2018), palavras como “Deus” e “coração” são particularmente abundantes e respondem por um movimento enunciativo em direção a um *éthos* de elevação espiritual. Em Amaral (2023), não se verifica uma fixação vocabular como nas duas obras anteriores, de maneira que é a substância metafórica, estilística, dos termos aquilo que exerce mais impacto na consolidação de uma autoimagem despojada, sensível e, mesmo sendo acolhedora como a figura do sacerdote em Zandoná (2018), fundamentalmente laica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo põe em evidência o agenciamento de distintas estratégias de autorrepresentação para legitimar o discurso e persuadir o leitor de *self-help*. Cury (2014) ancora seu *éthos* principal de conselheiro na figura do médico-cientista, que opera como um fiador daquele, projetando expertise e inovação, mas incorrendo em um tom alarmista e dogmático, a despeito da negação explícita do rótulo de

autoajuda. Zandoná (2018), por sua vez, mobiliza o *éthos* de sacerdote, atuando como mediador entre o divino e o fiel, o que atenua parcialmente a responsabilidade enunciativa e o dogmatismo inerente às injunções e à recorrente modalização deôntica, características também presentes em Cury (2014) e típicas do gênero manual de aconselhamento (Brunelli, 2004; Furlan, 2014). Ambos recorrem a enunciados sentenciosos, proverbiais, para reforçar a autoridade.

Por seu turno, Amaral (2023) fabrica um *éthos* marcadamente cordial, acolhedor e horizontalizado, buscando distanciar-se conscientemente do dogmatismo associado à “autoajuda” tradicional. Seu *éthos* mostrado (Maingueneau, 2002b), perceptível no ritmo conversacional e na estrutura menos rígida, é acompanhado por manifestações de *éthos* dito (como o de psicólogo, de pai de família e de cidadão mineiro), voltadas ao estabelecimento de proximidade e identificação com o destinatário, em vez de uma autopromoção baseada no sucesso editorial, como se observa mais claramente em Cury (2014). Amaral (2023) emprega recursos linguísticos atenuadores da vocalidade dogmática e uma menor frequência de modalizadores deônticos, reforçando uma imagem de si flexível e empática.

Se Cury (2014) e Zandoná (2018) investem em *éthe* de autoridade (médico-científica e religiosa, respectivamente), o enunciador de Amaral (2023) opta por uma via pretensamente dialógica e relacional. Tais variações na elaboração do *éthos* não conferem somente forma à identidade discursiva projetada, já que também configuram distintas propostas de interação com o leitor no âmbito da literatura de aconselhamento sobre gestão da ansiedade, demonstrando a centralidade dessa categoria discursiva para a compreensão do funcionamento do gênero. A análise comparativa indica, assim, a pluralidade de estratégias etóticas mobilizadas, tendo a elaboração de Amaral (2023) sinalizado uma abordagem potencialmente alternativa às configurações mais tradicionais da *self-help*, representadas por Cury (2014) e Zandoná (2018).

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. C. **Toda ansiedade merece um abraço**. 1. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

AMOSSY, R. Da noção retórica de *éthos* à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *éthos***. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-28.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Coord. trad. Eduardo L. Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

ARAÚJO, D. C.; REBELLO, I. S. A elaboração do *éthos* e a estratégia de patemização na nota de retratação. **Literatura em Debate**, [s. l.], v. 19, n. 34, p. 262-278, 2024.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad. Edson Bini. 1. ed. São Paulo: EDIPRO, 2011.

AULETE, C. **Novíssimo Aulete**: dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Org. Paulo Geiger. 1. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BRUNELLI, A. F. **O sucesso está em suas mãos**: análise do discurso de autoajuda. 2004. 149 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2004.

CASTELLANO, M. “Só é fracassado quem quer”: a subjetividade *loser* na literatura de autoajuda. **Galaxia**, São Paulo, n. 29, p. 167-179, 2015.

CASTELLANO, M. **Vencedores e fracassados**: o imperativo de sucesso na cultura da autoajuda. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. Trad. Fabiana Komatsu e Dilson F. da Cruz. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Coord. trad. Angela M. S. Corrêa e Ida L. Machado. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CHÁVEZ, N. El *boom* de los libros de autoayuda: un negocio de US\$ 14.000 millones. **Forbes Ecuador**, [Quito, Equador], 07 fev. 2025. Disponível em: <https://www.forbes.co>

m.ec/lifestyle/el-boom-libros-autoayuda-negocio-us-14000-millones-n67240. Acesso em: 04 maio 2025.

CURY, A. **Ansiedade**: como enfrentar o mal do século. 1. ed. São Paulo: Benvirá, 2014.

FERNANDES, R. “Psicologizando a sociedade”: as ciências psi e a perspectiva moderna do eu. **Simbiótica**, Vitória, v. 10, n. 1, p. 82-105, 2023.

FURLAN, M. M. **Cenografia e éthos discursivo nas obras de autoajuda para adolescentes**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

GALINARI, M. M. Sobre *éthos* e AD: *tour* teórico, críticas, terminologias. **D.E.L.T.A.**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 51-68, 2012.

LEITE, E. S. Por uma sociologia da autoajuda: o esboço de sua legitimação na sociedade contemporânea. **História, Ciências, Saúde: Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 917-932, 2019.

LOPES, L. M.; SOUSA, M. M. F. *Éthos* no discurso publicitário e os efeitos discursivos. **Revista da Abralin**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 858-873, 2021.

MAASEN, S.; SUTTER, B.; DUTTWEILER, S. Self-help: the making of neosocial selves in neoliberal society. In: MAASEN, S.; SUTTER, B. (ed.). **On willing selves**. 1. ed. London (Reino Unido): Palgrave Macmillan, 2007. p. 25-52.

MAGALHÃES, A. L. **Artimanhas do éthos**. In: FERREIRA, L. A. (org.). **Inteligência retórica: éthos**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2019. p. 29-44.

MAINGUENEAU, D. L’*èthos*, de la rhétorique à l’analyse du discours. Versão modificada de: MAINGUENEAU, D. Problèmes d’*èthos*. **Pratiques: Linguistique, Littérature, Didactique**, [s. l.], n. 113-114, 2002a. Disponível em: <http://perso.numericable.fr/d.maingueneau/pdf/Ethos.pdf>. Acesso em: 03 maio 2025.

MAINGUENEAU, D. Problèmes d’*èthos*. **Pratiques: Linguistique, Littérature, Didactique**, [s. l.], n. 113-114, p. 55-67, 2002b.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Org. Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008a.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MAINGUENEAU, D. L'éthos: un articulateur. **Contextes**, Paris (França), v. 13, p. 1-15, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/contextes/5772#citedby>. Acesso em: 03 maio 2025.

MAINGUENEAU, D. Retour critique sur l'éthos. **Langage & Société**, [s. l.], n. 149, p. 31-48, 2014.

MARTELLI, C. G. Autoajuda e o "espírito de nossa época". **Perspectivas**, São Paulo, v. 38, p. 195-220, 2010.

MORGANTE, J. Resenha de: AMOSSY, R. **La présentation de soi: éthos et identité verbale**. Paris (França): PUF, 2010. 235 p. *Altre Modernità*, [s. l.], n. 6, p. 287-290, 2011.

NUNES, F. L. **Representações de si no discurso de manuais de aconselhamento comportamental**: elaboração e gestão de *étos* na literatura de autoajuda. 2024. 218 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

RODRIGUES, K. C. Em pauta o conceito de *éthos*: a movência do conceito da retórica aristotélica à sua ressignificação no campo da análise do discurso por Dominique Maingueneau. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina (PR), n. 11/2, p. 195-206, 2008.

RÜDIGER, F. **Literatura de autoajuda e individualismo**: contribuição ao estudo de uma categoria da cultura de massas. 2. ed. Porto Alegre: Gattopardo, 2010.

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

VERGOPOULOS, H. Resenha de: AMOSSY, R. **La présentation de soi: éthos et identité verbale**. Paris (França): PUF, 2010. 235 p. *Communication & langages*, [s. l.], n. 167, p. 143-144, 2011. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-communication-et-langages1-2011-1-page-143.htm>. Acesso em: 03 maio 2025.

ZANDONÁ, A. **Como controlar e vencer a ansiedade?** 1. ed. Cachoeira Paulista (SP): Canção Nova, 2018.

Data da submissão: 12/05/2025

Data do aceite: 28/07/2025

ECOS DE RESISTÊNCIA:

NARRATIVAS E PERCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM
UMA COMUNIDADE DE REMANESCENTES QUILOMBOLAS

ECHOES OF RESISTANCE:

NARRATIVES AND PERCEPTIONS ABOUT EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN
A COMMUNITY OF REMAINING QUILOMBOLAS

ECOS DE RESISTENCIA:

NARRATIVAS Y PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-
RACIALES EN UNA COMUNIDAD DE QUILOMBOLAS REMANENTES

Luis Henrique Macedo e Silva¹

Suzana Lopes Salgado Ribeiro²

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar as percepções sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma comunidade de remanescentes quilombolas do Vale do Paraíba, por meio das narrativas de docentes e mestres jongueiros, com destaque para a valorização da cultura afro-brasileira no espaço escolar. Parte-se da compreensão de que a escola pode ser um espaço de formação para a diversidade e enfrentamento ao preconceito. As discussões abordam o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa, menos desigual e com respeito às diferenças, sendo a implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais elementos centrais para esse processo. A pesquisa adota abordagem qualitativa, utilizando-se da metodologia da História Oral. Foram entrevistados quatro docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e dois mestres do jongo e/ou lideranças da associação quilombola local. As entrevistas foram realizadas com base em roteiro semiestruturado, gravadas, transcritas e textualizadas, priorizando a autonomia dos participantes e o respeito às suas especificidades. O uso da História Oral permitiu compreender as experiências dos colaboradores como fonte legítima de produção de

¹ Mestrando em Educação no Programa de Mestrado Profissional em Educação, Universidade de Taubaté (UNITAU); Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - Brasil; Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0002-9010-4665> E-mail: luishenriqueturr@hotmail.com

² Doutora em História Social no Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP); Universidade de Taubaté – Brasil; Núcleo de Estudos em História Oral, Necho – USP, Grupo de Estudos em Novas Narrativas, GENN - USP. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0310-0694> E-mail: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br

conhecimento, reconhecendo suas memórias, subjetividades e identidades no contexto social e educacional da comunidade. As análises revelam desafios históricos, como o silenciamento das identidades negras e a reprodução de um sistema educacional monocultural, pautado em paradigmas eurocêntricos e no mito da democracia racial. As falas evidenciam um processo de subalternização da cultura afro-brasileira, inclusive dentro da própria comunidade estudada, e apontam a urgência de estratégias pedagógicas que valorizem os saberes locais, como o jongo, enquanto expressão de resistência e afirmação identitária. A atuação do pesquisador enquanto mediador permitiu o estabelecimento de vínculos de confiança e afetividade, proporcionando experiências marcantes durante o trabalho de campo e fortalecendo a relação com a comunidade. A devolutiva das informações obtidas na pesquisa foi pensada como forma de colaboração para a construção de um legado e valorização da cultura local. Conclui-se que a inserção da Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano escolar é uma via potente para a desconstrução de práticas discriminatórias, para a valorização da cultura afro-brasileira e para a promoção de uma pedagogia antirracista, decolonial e comprometida com a equidade racial.

Palavras-chave: Educação. Relações Étnico-Raciais. História Oral. Cultura Afro-brasileira.

ABSTRACT:

This article aims to analyze perceptions of the Education of Ethnic-Racial Relations in a quilombola remnant community in the Vale do Paraíba, through the narratives of schoolteachers and jongo masters, with emphasis on the appreciation of Afro-Brazilian culture within the school environment. It is based on the understanding that the school can be a space for diversity formation and confrontation of prejudice. The discussions address the role of education in building a fairer and less unequal society that respects differences, with the implementation of Law 10.639/03 and the National Curriculum Guidelines as central elements in this process. The research adopts a qualitative approach, using the Oral History methodology. Four early years elementary school teachers and two jongo masters and/or leaders of the local quilombola association were interviewed. The interviews were conducted based on a semi-structured script, recorded, transcribed, and textualized, prioritizing the participants' autonomy and respect for their specificities. The use of Oral History made it possible to understand the collaborators' experiences as a legitimate source of knowledge production, recognizing their memories, subjectivities, and identities within the social and educational context of the community. The analyses reveal historical challenges, such as the silencing of Black identities and the reproduction of a monocultural educational system based on Eurocentric paradigms and the myth of racial democracy. The narratives reveal a process of subalternization of Afro-Brazilian culture, even within the studied community, and highlight the urgency of pedagogical strategies that

value local knowledge, such as jongo, as an expression of resistance and identity affirmation. The researcher's role as a mediator allowed the establishment of bonds of trust and affection, resulting in meaningful experiences during fieldwork and strengthening the relationship with the community. Sharing the research results with the community was intended as a contribution to the construction of a legacy and the appreciation of local culture. It is concluded that the inclusion of the Education of Ethnic-Racial Relations in school practices is a powerful path toward dismantling discriminatory practices, valuing Afro-Brazilian culture, and promoting an anti-racist, decolonial pedagogy committed to racial equity.

Keywords: Education. Ethnic-Racial Relations. Oral History. Afro-Brazilian Culture.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las percepciones sobre la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales en una comunidad de remanentes quilombolas del Vale do Paraíba, a través de las narrativas de docentes y maestros de jongo, con énfasis en la valorización de la cultura afrobrasileña en el entorno escolar. Parte del entendimiento de que la escuela puede ser un espacio de formación para la diversidad y de enfrentamiento al prejuicio. Las discusiones abordan el papel de la educación en la construcción de una sociedad más justa, menos desigual y respetuosa de las diferencias, siendo la implementación de la Ley 10.639/03 y las Directrices Curriculares Nacionales elementos centrales en este proceso. La investigación adopta un enfoque cualitativo, utilizando la metodología de Historia Oral. Se entrevistaron a cuatro docentes de los primeros años de la educación primaria y a dos maestros de jongo y/o líderes de la asociación quilombola local. Las entrevistas se realizaron a partir de un guion semiestructurado, fueron grabadas, transcritas y textualizadas, priorizando la autonomía de los participantes y el respeto por sus especificidades. El uso de la Historia Oral permitió comprender las experiencias de los colaboradores como fuente legítima de producción de conocimiento, reconociendo sus memorias, subjetividades e identidades en el contexto social y educativo de la comunidad. Los análisis revelan desafíos históricos, como el silenciamiento de las identidades negras y la reproducción de un sistema educativo monocultural, basado en paradigmas eurocéntricos y en el mito de la democracia racial. Los discursos revelan un proceso de subalternización de la cultura afrobrasileña, incluso dentro de la comunidad estudiada, y señalan la urgencia de estrategias pedagógicas que valoren los saberes locales, como el jongo, como expresión de resistencia y afirmación identitaria. La actuación del investigador como mediador permitió establecer lazos de confianza y afectividad, propiciando experiencias significativas durante el trabajo de campo y fortaleciendo la relación con la comunidad. La devolución de los resultados a la comunidad fue pensada como una forma de contribuir a la construcción de un legado y a la valorización de la cultura local. Se concluye que la inserción de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales en

las prácticas escolares es una vía poderosa para la desconstrucción de prácticas discriminatorias, la valorización de la cultura afrobrasileña y la promoción de una pedagogía antirracista, decolonial y comprometida con la equidad racial.

Palabras clave: Educación. Relaciones Étnico-Raciales. Historia Oral. Cultura Afrobrasileña.

INTRODUÇÃO

A realidade da sociedade brasileira apresenta-se como um grande desafio, principalmente quando se trata de uma abordagem em tentar superar seus grandes males, isto é, a profunda desigualdade social e o cenário intrinsecamente excludente que a define, inclusive no que envolve as questões étnico-raciais, representadas pela sua população, majoritariamente com raízes étnicas afro-brasileira, sendo a parcela populacional que mais sofre com esse processo de exclusão e desigualdade.

Esse panorama social brasileiro de intensa disparidade também se reflete no ambiente escolar, onde se transfigura as relações étnico-raciais em situações diversas, seja por meio das lutas por inclusão, representatividade e exaltação das identidades culturais, abarcando assuntos de etnicidade, raça e cultura afro-brasileira.

Objeto de estudo desta pesquisa, a escola e a comunidade no contexto social em que estão imersas, encontram-se em uma conjuntura em que a existência (e de certa forma, a resistência) de uma associação de remanescentes quilombolas e suas identidades e legado étnico-racial nem sempre são lembrados e/ou valorizados. Dentre as expressões desse grupo, destaca-se a prática do Jongo, dança de origem africana, que é seguida por mestres e seus tambores, além de constituir-se como uma forma de louvar os antepassados, ressignificar as tradições e afirmar as identidades, como parte da cultura afro-brasileira.

Este trabalho insere-se nesse contexto, assumindo como objetivo a valorização da cultura afro-brasileira no espaço escolar, a partir do diálogo com saberes

tradicionais expressos no jongo e da análise e percepção das narrativas orais de mestres jongueiros e professores da escola da comunidade. A opção por uma abordagem qualitativa, ancorada na História Oral, justifica-se pela necessidade de compreender como esses sujeitos constroem sentidos sobre identidade, resistência e educação a partir de suas experiências de vida e atuação na comunidade, além dos processos de invisibilidade (ou visibilidade) e exclusão (ou inclusão) das relações étnico-raciais dentro do ambiente escolar da instituição de ensino da comunidade estudada.

Educação das Relações Étnico-Raciais

No que tange aos estudos relacionados aos ambientes educacionais, com referência especial à escola, entende-se que tais espaços possam estimular a construção de princípios e valores que promulgam a cidadania e a democracia. Nesse sentido, valores como justiça social, democracia, ética e liberdades civis podem ser promovidos e desenvolvidos nesses espaços educacionais a fim de edificar uma sociedade mais justa, menos desigual e com respeito às diferenças.

Desse modo, insere-se neste contexto a concretização da escola como um local de formação para a diversidade, assim como o enfrentamento ao preconceito e à marginalização, visando, por exemplo, a valorização e consolidação da Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim, conforme mencionado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a educação das relações étnico-raciais, paralela a outras políticas públicas que apontam a um embate às desigualdades, faz-se indispensável para a edificação de uma sociedade mais justa e menos desigual (Gonçalves; Silva, 2012).

A Educação das Relações Étnico-Raciais, na qualidade de política pública, segundo Rosana Batista Monteiro (2013, p. 64-65):



[...] decorre de um amplo movimento de denúncias sobre a ausência de conteúdos relativos à história do negro no Brasil e da história da África nos currículos escolares, dos maiores índices de evasão e repetência para as crianças negras, do maior índice de negros analfabetos, do tratamento discriminatório por parte de professores/as, da desvalorização da estética negra ou do reforço à “naturalização” de apelidos e chacotas.

Entretanto, nota-se, que no decorrer do processo histórico do Brasil, o Estado brasileiro, de um modo geral, compreendeu o sistema educacional como uma ferramenta de homogeneização, ou seja, sob a premissa de paradigmas eurocêntricos hegemônicos, objetivou-se o arrefecimento das desigualdades entre os atores sociais envolvidos, contudo, tais práticas constituíram-se com base no mito da democracia racial brasileira, a partir de uma perspectiva de negação do racismo e da diversidade étnico-racial (Müller; Coelho, 2013).

Para a superação desse cenário, a instituição da Lei 10.639/03, a partir de alteração da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que formalizou a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira em todo o aparelho educacional brasileiro, e da Lei 11.645/08, que expandiu sua abrangência para a questão indígena, assim como a legitimação, em 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e a Cultura Afro-Brasileira, constituíram-se enquanto transformações expressivas na educação brasileira, visando a possibilidade de construção de novos paradigmas educacionais para as questões étnico-raciais (Müller; Coelho, 2013 e Mendes; Silva; Ribeiro, 2018).

Todavia, Kabengele Munanga (2013, p. 22) entende que:

[...] a questão fundamental que se coloca hoje é o reconhecimento oficial e público dessas diversidades, que ainda estão sendo tratadas desigualmente no sistema educacional brasileiro, além de os portadores dessas identidades de resistência serem também vítimas dos preconceitos e da discriminação racial, até da segregação racial de fato.

Além disso, sobre a abordagem da diversidade no ambiente escolar brasileiro, e de que modo tal condicionante relaciona-se com a educação das questões étnico-raciais, de acordo com Munanga (2013), o fator mais preponderante não se estrutura sobre o ensinar de que raça não existe, já que o racismo contemporâneo não mais se constitui a partir de fatores biológicos, mas sim por uma construção proveniente de condicionantes histórico-culturais.

Portanto, Munanga (2013) compreende que o elemento fundamental para a superação dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos e de um sistema educacional monocultural que estrutura o racismo e a discriminação na sociedade brasileira, processam-se por meio da compreensão e aceitação das diversidades, e da educação das relações étnico-raciais, de modo que busque “equacionar a unidade com a diversidade, ou seja, construir a unidade, respeitando a diversidade” (Munanga, 2013, p. 24) visando a diversidade na educação, o que não significaria, necessariamente, a destruição da unidade nacional.

Neste sentido cabe retomar o conceito de interculturalidade em uma perspectiva crítica, conforme proposição feita por Walsh (2007), que se refere à transformação radical das desigualdades e discriminações produzidas e perpetuadas pela colonialidade. Ao propor uma reflexão intercultural crítica, Walsh caminha para além do reconhecimento da existência, questionando as estruturas que reforçam as desigualdades de maneira não funcional para o modelo. A interculturalidade crítica é “construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (Walsh, 2007, p.22), uma construção “desde baixo” e que por isso é questionadora das estruturas do modelo de sociedade no qual vivemos.

Contudo, Nilma Nino Gomes (2002) compreende que tal conjuntura dessemelhante em que se estruturam os assuntos referentes à educação das relações étnico-raciais no Brasil, apresenta as questões acerca da diferença étnica/racial de modo em que essa temática não seja somente interpretada enquanto uma condição

de desigualdade, mas também sob uma perspectiva de deficiência, reduzindo-se assim, as suas consequências históricas e socioeconômicas, além do caráter excludente do sistema educacional brasileiro sobre a população afro-brasileira.

Dessa forma, Gomes (2002, p. 40-41) diz:

Quando a diferença étnica/racial é transformada em deficiência, surgem também justificativas pautadas num “psicologismo” que reduz as implicações históricas, sociais e econômicas que incidem sobre o povo negro a comportamentos individuais: “alunos com dificuldade de aprendizagem”, por exemplo. A ênfase nesse “psicologismo” encobre o caráter excludente da estrutura escolar brasileira, dando margem para que a diferença cultural da aprendizagem seja vista como desvio. Os alunos e as alunas negras, vistos dentro da escola como portadores de “deficiência” ou de “dificuldade de aprendizagem”, fatalmente são rotulados como: “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados”.

Entretanto, de acordo com Munanga (2013, p. 27-28), é impossível compreender as questões étnico-raciais na educação brasileira sem levar em consideração a condição desigual da cultura afro-brasileira, e o papel e a importância da África, pois:

É justamente aqui que se coloca o problema, pois a herança cultural africana no Brasil nunca ocupou uma posição de igualdade com as outras no sistema de ensino nacional. Se assim fosse, não teria nenhum sentido a Lei nº 10.639, promulgada pelo presidente da República, 115 anos depois da abolição.

Gomes (2002), por sua vez, acredita que o papel de qualquer profissional da educação, no que concerne as questões sobre a educação das relações étnico-raciais, se constitui como de fundamental relevância para o desenvolvimento de práticas e ações pedagógicas que visam “desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade” (Gomes, 2002, p. 42).

Apoiando-nos em uma perspectiva decolonial, a partir de Anibal Quijano (2005) e Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel (2016) pode-se indicar uma forte presença da colonialidade do poder, que impacta a atuação e controle dos currículos escolares, para além das relações de trabalho e comércio (Bernardino-Costa e Grosfoguel, 2016). Assim, relembrando o pensamento de Quijano (2005, p. 117), a colonialidade do poder refere-se, dentre outras propostas, à presença das dinâmicas de hierarquização racial, marcada pela:

[...] codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia.

No campo da educação, a pesquisadora Catherine Walsh (2009) indica a necessidade de identificar fissuras neste projeto para a partir delas resistir às políticas excludentes, e, com isso criar formas de (re)existência. Walsh, por sua vez, destaca a importância de uma educação que valorize as múltiplas culturas, promovendo a interculturalidade crítica, uma forma de desafiar os modelos educacionais hegemônicos e reconhecer a diversidade como riqueza, questionando a manutenção de “padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (Walsh, 2009, p. 24). Sendo assim, acreditamos que a presença de mestres jongueiros em atividades escolares pode ajudar a questionar a racialização subordinada e as relações de poder, que hierarquizam maneiras diferentes de ser, viver e saber.

Entrevistas em História Oral enquanto procedimento metodológico

A utilização de narrativas mediante a gravação de entrevistas densas, com base nos recursos teórico-metodológicos em História Oral defendidos pelo Núcleo de Estudos em História Oral – Neho (Ribeiro, Evangelista, Rovai, 2024), oferece uma oportunidade de desenvolvimento de uma característica elementar desta pesquisa, isto é, a percepção do entrevistado por meio da alteridade, ou seja, por meio da capacidade de entendimento do outro como uma pessoa singular e subjetiva, de modo que é “na entrevista que o pesquisador encontra o ‘outro’, sujeito dono de sua história retrçada com lógica própria e submetida às circunstâncias do tempo da entrevista” (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 22). Assim sendo, o uso de entrevistas em História Oral proporciona um maior destaque e visibilidade aos sujeitos colaboradores da pesquisa, além da valorização de suas histórias de vida, seus cotidianos e contextos sociais, como fonte de produção de informações e conhecimentos.

Dessa forma, o conceito de História Oral constitui:

um trabalho de pesquisa atento ao diálogo e à colaboração de sujeitos, que considera suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento. Neste trabalho acontecem intervenções e mediações e se dá a construção de narrativas. A partir do registro de tais narrativas e de sua transposição do oral para o escrito é possível sistematizar estudos referentes à experiência de pessoas, de grupos e de instituições. (Ribeiro; Oliveira, 2018, p.416).

Nesse sentido, a realização de entrevistas com base nos parâmetros metodológicos da História Oral compreende o indivíduo não apenas como um papel limitado de um entrevistado, mas como um “colaborador”, isto é, um sujeito ativo da sua própria narrativa, influenciando diretamente na sua construção e refletindo no desenvolvimento da pesquisa, em uma condição dialógica entre entrevistador e entrevistado (Ribeiro, 2021).

Quanto aos procedimentos de anotação das narrativas, optou-se pelo registro de História Oral Temática (Ribeiro, 2021), com enfoque para as questões étnico-raciais,

etnicidade e identidades afro-brasileiras, ou seja, procura-se uma abordagem com maior destaque à temática da pesquisa do que nos assuntos referentes as histórias de vida dos entrevistados, porém, sem deixar que o colaborador da pesquisa possa discorrer livremente sua narrativa, não desconsiderando suas especificidades.

Procedimentos para Produções de Informações

Os dados apresentados neste artigo relacionam-se a uma pesquisa intitulada “Ensino das Relações Étnico-Raciais: práticas pedagógicas e identidade em uma comunidade de remanescentes quilombolas do Vale do Paraíba”, vinculada à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade sociocultural do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, submetida e aprovada (CAAE: 84393224.6.0000.5501) ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), tendo como propósito máximo a defesa da integridade e dignidade dos participantes e colaboradores deste estudo, a partir do estabelecimento de padrões éticos no transcorrer da elaboração da pesquisa. Posteriormente, solicitou-se a permissão da direção da escola para a realização da coleta das informações.

Sobre a realização das entrevistas, sob a perspectiva teórico-metodológica da História Oral, torna-se indispensável a construção de uma atmosfera harmoniosa entre entrevistador e entrevistado, a fim de que estabeleçam um relação de parceria no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, isto é, que o pesquisador possa se comportar como um mediador e criar um ambiente favorável durante a entrevista, de modo que o entrevistado se sinta à vontade para poder colaborar e ajudar o pesquisador a transformar memórias e vivências em um “documento/narrativa” (Ribeiro, 2021, p. 5).

Quanto aos demais procedimentos, optou-se pela execução de entrevista aos docentes e mestres do jongo e/ou lideranças locais, a partir de um roteiro predefinido,

todavia, dando autonomia para o entrevistado expor livremente sua narrativa, levando-se consideração as particularidades inerentes de uma entrevista em História Oral. Além disso, decidiu-se que as entrevistas fossem agendadas individualmente, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, sendo gravadas em mídia digital, em seguida transcritas, textualizadas e/ou transcriadas.

Nesse sentido, conforme Ribeiro (2021, p. 6):

Cabe também lembrar que existem relações que se estabelecem entre entrevistador e entrevistado que permitem maior interação maior ou menor interação entre ambos. Essa aproximação e acessibilidade pode ajudar no processo de transformação do texto, checagem de informações, conferência e devolução. Ou seja, na transformação da relação efetivamente em uma colaboração.

Ademais, optou-se pela elaboração de entrevistas de História Oral, seguindo um roteiro metodológico que consistiu, inicialmente, sobre a preparação do projeto, registro das entrevistas com devidos critérios de inclusão a partir de um número prévio de entrevistados, tratamento e guarda do material, além da devolução das narrativas aos entrevistados e os respectivos resultados (Meihy; Ribeiro, 2011).

Sendo assim, buscou-se pela realização de entrevistas em História Oral a partir de um número reduzido de entrevistados, na qual “justifica-se pelo intuito de se fazer uma análise mais profunda das falas de cada sujeito, mediante procedimentos mais longos e detalhados, indicados para estudos de questões ligadas à subjetividade humana” (Mendes; Silva; Ribeiro, 2018, p. 256).

Portanto, foram entrevistados quatro docentes efetivos de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em uma escola que se localiza dentro de uma comunidade de descendentes quilombolas de uma cidade da região do Vale do Paraíba, no interior do estado de São Paulo, além de dois mestres do jongo e/ou liderança da associação de remanescentes quilombolas da comunidade, a fim de investigar um comparativo

acerca das questões étnico-raciais entre as narrativas da comunidade e da escola, inseridas em um mesmo contexto social.

Percepções e análises das narrativas

Conforme o momento de desenvolvimento deste artigo, com a pesquisa ainda não finalizada, optou-se pela utilização de codinomes para os entrevistados, assegurando, assim, a sua identidade preservada, bem como, o direito à participação voluntária, dignidade, liberdade, autonomia, e redução de possíveis danos, ainda que, tenha-se permitido aos entrevistados, a garantia do direito de optarem por se identificarem ou não.

Desse modo, os codinomes “Mané Lopes”, “Jongueiro Velho”, “Sinhá Morena”, “Dindá”, “Mãe Preta” e “Clementina” são personagens presentes nos pontos de jongo de uma comunidade tradicional quilombola do Vale do Paraíba (Kishimoto; Troncarelli; Dias, 2012). Esses nomes simbolizam memórias, lutas e saberes ancestrais preservados por meio da oralidade e das práticas culturais do jongo e foram escolhidos, neste artigo, como pseudônimos para os entrevistados.

No que concerne à execução das entrevistas aos mestres jongueiros, estas se estabeleceram, utilizando-se de estratégias de inserção e pertencimento, enquanto um trabalho quase que etnográfico, de modo que possibilitasse uma maior aceitação da comunidade perante o pesquisador, como por exemplo, a realização de uma entrevista durante um churrasco e samba de domingo, na casa do mestre Jongueiro Velho, além da experiência de entrevistar o mestre Mané Lopes, em um quintal de chão de terra em sua casa, remetendo a certa ancestralidade, assim como, uma interação com a natureza, entre o vai e vem de maritacas e micos pretos, além de tudo, ainda o estabelecimento de vínculos afetivos com um membro da comunidade. Nesse sentido, o renomado antropólogo estadunidense Clifford Geertz descreveu que, sua inserção na comunidade balinesa ocorreu de modo singular e significativo, isto é,

ao fugir de uma batida policial em uma rinha de galos: “Foi a fuga — essa ação perfeitamente balinesa — que nos fez, finalmente, ser aceitos, ou pelo menos notados como pessoas reais por aqueles entre os quais estávamos. Antes disso, éramos invisíveis” (Geertz, 1989, p. 222).

Por meio dos discursos dos mestres jongueiros e, de certa forma, dos docentes entrevistados, evidenciou-se notadamente a presença de um preconceito racial histórico, enquanto elemento estruturante da sociedade brasileira e, também, da comunidade local.

Importa dizer que entendemos aqui esses mestres também como formadores identitários de suas comunidades e por isso como educadores sociais que atuam como “produtores culturais preocupados em responder demandas da questão social, em promover políticas públicas que ampliem as noções, o alcance e o atendimento da educação no Brasil” (Brisola; Ribeiro; Sebastián-Heredero, 2020, p.26). A presença desses mestres no ambiente escolar modifica a colonialidade do poder (Quijano, 2005) e as relações estabelecidas pelos currículos e políticas educacionais, como proposto por Walsh (2009).

Desse modo, segundo as palavras do mestre Jongueiro Velho:

A minha avó contava que nesta cidade não tem preto e pobre, só tem branco e rico, e sempre foi assim, por muito tempo. A prefeitura da cidade foi passando só na mão de branco, sempre sendo um filho ou um neto de um barão, de um fazendeiro, e assim sempre foi. Esta cidade sempre foi uma cidade preconceituosa. Mas foram os negros que construíram esta cidade.

Portanto, constitui-se em um processo contínuo de subalternização e silenciamento de uma parcela significativa da população afrodescendente e da cultura afro-brasileira. Dessa forma, Lélia Gonzalez afirma que:

O racismo latino americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento.

Esse fenômeno referente à invisibilidade da população e cultura afro-brasileira se configura também a nível local, ou seja, dentro da própria comunidade de remanescentes quilombolas, nesse sentido, como disse o mestre Mané Lopes:

Então, na realidade a comunidade não tem noção do tamanho do jongo. Sobre os moradores, tem gente que passa em frente à festa, vai pra cidade, volta, vai pra casa e não entra na festa. Tem gente que nem de casa sai no dia que tem jongo. Assim, os moradores não têm noção da força do tamanho dessa festa, porque a gente é conhecido no mundo inteiro.

Além disso, essa narrativa também foi identificada pelos docentes da escola da comunidade, como indicou, por exemplo, a professora Mãe Preta, afirmando que “as pessoas do jongo saem, fazem apresentações, vão para São Paulo, fazem palestras e lá são mais conhecidas do que aqui dentro da comunidade”. Contudo, a mesma professora fez uma reflexão sobre tal condição de subalternidade:

O que eu acho muito interessante é porque tem uma riqueza de conhecimentos, né? É uma riqueza que a escola poderia estar trabalhando junto com os alunos, e são detalhes que só eles sabem contar, como que funciona, como que é, né?

Dessa forma, em se tratando das questões sobre a educação das relações étnico-raciais e a invisibilidade dos afrodescendentes no Brasil, o ambiente escolar pode-se estabelecer enquanto um *lócus* de representação da sociedade como ela é, entretanto, nesse mesmo lugar também pode se configurar uma possibilidade de modificação desta condição social. Segundo Müller e Santos (2013, p. 95):

[...] é através do cotidiano escolar que se conhecem muitas produções afro-brasileiras que escapam ao conhecimento da

sociedade. É a escola que permite, muitas vezes, que práticas, valores e conteúdos culturais permaneçam vivos, bem como sejam transmitidos e preservados (e até mesmo ressignificados), tecendo outros conhecimentos.

Todavia, Gomes (2002) também compreende que o espaço escolar pode ser analisado enquanto um dos ambientes em que seja capaz de intervir, no que se refere à construção da identidade negra, ou seja, “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (Gomes, 2002, p. 39).

Nesse sentido, os aspectos de silenciamento e de negação sobre as questões étnico-raciais, que podem se estruturar dentro de toda a complexidade do ambiente escolar, apresentada por Gomes (2002), também se expressa na narrativa da professora Dindá, identificada enquanto uma pessoa branca, como que se, no Brasil, as pessoas vivessem em plena “harmonia racial”, remetendo ao conceito elaborado de Gilberto Freyre (2006). Portanto, conforme diz a professora Dindá:

Olha, sinceramente, na época não tinha esse problema da exclusão racial. Eu não me lembro de ter presenciado, de ter visto nenhuma situação na minha sala ou entre nós, amigos, ali relacionado a isso. Acho que na nossa época não tinha muito. Todo mundo brincava junto, recreio era uma delícia, muita criança na época. Olha, não me lembro realmente.

Além disso, ainda em referência aos fatores de supressão e de recusa sobre as questões étnico-raciais no ambiente escolar, Gomes (2002) refere-se a um certo “psicologismo”, como já apontado acima, quando atribui-se as diferenças étnico-raciais com uma conotação reducionista, ou mera deficiência (Gomes, 2002). Pode-se constatar tais conotações no discurso da professora Clementina, uma mulher branca, em referência a um aluno negro, ligado à uma família de remanescentes quilombolas:

Não aprendeu igual aos outros, porque ele já estava em defasagem, em razão de que não tinha feito a educação infantil, mas aprendeu. É bom de matemática, de raciocínio lógico. Até hoje ele é arreado, ele faz gracinhas, sabe? Ele se sente diferente aqui no meio, e a gente não faz nada pra ele se sentir assim, então, eles são assim mesmo.

Contudo, como postulado como uma das grandes questões para os estudos decoloniais (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, e Walsh, 2009) pode-se fazer do ambiente escolar um lugar de (re)existências, de criação de uma educação que supere exclusões.

Nesse sentido, o trabalho dos jongueiros, dos docentes e dos demais profissionais da educação, torna-se extremamente significativo e valioso, conforme o depoimento da professora Sinhá Morena:

Fiz um trabalho com os meus alunos, com as famílias, explicando o que era o jongo, a festa, a dança, a história dos africanos escravos aqui no Brasil, mostrando a parte histórica do jongo, e a gente fez uma roda de jongo, coloquei, saia, orientei as meninas para colocarem as saias e andarem descalços. Toda essa a essa identidade visual também foi trabalhada, assim como a parte histórica, desvinculando dessa parte de preconceito.

Ainda, em relação a tais questões, a professora Sinhá Morena complementa: “acredito que se fizesse essa ligação entre cultura e valorização, a educação também teria esse hábito de ter a cultura dentro da escola e teria menos preconceito”.

O mestre Mané Lopes destaca que todas as músicas de jongo contam uma história, e que o jongo, transmitido por meio de metáforas, carrega narrativas que comunicam resistência e sabedoria popular, sendo fundamental para a valorização da identidade negra nas escolas.

Todas as músicas de jongo são uma história. O jongo antigo era à base de metáfora, e como esses caras conseguiam cantar em metáfora se eles não sabiam ler, nem escrever? Como faziam isso? Então, não dá pra todo mundo fazer, não é qualquer um que faz um ponto de jongo, ou que lidera uma roda de jongo. Mas tem que ter sim, um carisma, tem que ter um dom, um chamado.

Portanto, refletir sobre as práticas educacionais acerca das questões étnico-raciais apresenta-se como um caminho para a superação de culturas hegemônicas e discriminatórias, e que aponte para uma descolonização do exercício pedagógico e para a concretização de uma pedagogia antirracista, caracterizada pela decolonialidade e desconstrução de uma ideologia eurocêntrica, contemplando de forma equânime as pluralidades, rejeitando discriminações ou desigualdades na educação escolar, entendendo que “o processo de humanização requer ser consciente da possibilidade de existência e atuar responsavelmente e conscientemente sobre – e sempre contra – as estruturas e condições sociais que pretendem negar sua possibilidade” (Walsh, 2009, p. 33).

Por fim, alusivo a um desejo de mudança, a partir de uma perspectiva pedagógica contra hegemônica, decolonial e antirracista, a professora Sinhá Morena conclui:

Eu desejo muito que essas barreiras sejam quebradas, que tenha mais valorização da cultura africana, principalmente na nossa cidade, no nosso bairro, porque tem gente que vem de longe e a gente daqui não dá esse valor, né? Vamos cuidar dessa e valorizar a cultura popular. Eu espero e sonho que a formação humana seja muito mais valorizada, independente das características físicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho concentrou-se sobre as percepções, desafios e potencialidades relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais no contexto de uma comunidade

de remanescentes quilombolas. As narrativas revelaram persistências de práticas excludentes e invisibilidades dos saberes afro-brasileiros no ambiente escolar, assim como iniciativas de resistência e valorização da cultura afro-brasileira, com viés para a construção de uma postura pedagógica decolonial e antirracista.

Enquanto mediador do processo, foi possível a construção de análises e percepções diversas, bem como desafios, surpresas, satisfações e experiências variadas, assim como o estabelecimento de vínculos de confiança e afetividade com os colaboradores, a fim de disponibilizar informações da pesquisa para a comunidade e contribuir para a construção de um legado e valorização da cultura local.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?format=html>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRISOLA, Elisa M. A.; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio. Educadores, tecnologias e inovações sociais: educação na diversidade para a construção da cidadania. **Humanidades & Inovação**, Tocantins, v. 7, p. 18-31, 2020.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002.

GONÇALVES e SILVA, P. B. **As relações étnico-raciais precisam ser reeducadas para que de fato todas as pessoas possam exercer plenamente a sua cidadania**. Entrevista Informativo outubro/novembro 2012 - FAI-UFSCar. 2012. Disponível em: <http://www.fai.ufscar.br:8080/FAI/noticias/201cas-relacoes-etnico-raciais-precisam-ser-reeducadas-para-que-de-fato-todas-as-pessoas-possam-exercer-plenamente-a-sua-cidadania201c>. Acesso em: 20 dez. 2014.

GONZALEZ, Lélia; RIOS, Flávia (org.); LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KISHIMOTO, Alexandre; TRONCARELLI, Maria Cristina; DIAS, Paulo (org.). **O Jongo do Tamandaré: Guaratinguetá – SP**. São Paulo: Associação Cultural Cachuera, 2012. ISBN 978-85-89462-05-1.

MEIHY, José Carlos Sebe B. Meihy; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MENDES, Eliane Sodrê; SILVA, André Luiz; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Relações étnico-raciais: a escola como campo de pesquisa a partir de narrativas docentes. In: SOUZA, Mariana Aranha de; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado (org.). **Currículo e suas diversidades**: de práticas e abordagens. Taubaté, v.1, p. 254-291, 2018.

MONTEIRO, Rosana Batista. Limites da formação de professores para a educação antirracismo no contexto das reformas educacionais dos anos 1990. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p. 63-77.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; SANTOS, Jorge Luís Rodrigues dos. A presença/ausência da história e cultura negra na escola. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p. 89-102.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013, p. 21-33.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 06-14, jul./out. 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em:

https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf.

Acesso em: 22 jun. 2025.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Narrativas e entrevistas em pesquisas qualitativas: história oral como possibilidade teórico-metodológica. **Revista Ciências Humanas**, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021. DOI: 10.32813/2179-1120.2021. v.14.n1.a724. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/724>. Acesso em: 6 jul. 2025.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; OLIVEIRA, Patrícia Romana de. Narrativas em rede: argumentos coletivos e histórias de vida na educação. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 412–430, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6732215>. Acesso em: 6 out. 2024.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; EVANGELISTA, M. Boni; ROVAI, Marta G. de O. Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO): produções, experiências e afetos. **História Oral**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 56–74, 2024. DOI: 10.51880/ho.v27i2.1497. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/1497>. Acesso em: 26 jul. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Data da submissão: 23/04/2025

Data do aceite: 15/07/2025