

CLODOALDO FERREIRA DE OLIVEIRA  
EDUARDO JORDAN DA SILVA AGUIAR  
WANDERSON DA SILVA SANTI  
(ORGANIZADORES)

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDENTIDADES DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA



EDITORA  
SCHREIBEN

CLODOALDO FERREIRA DE OLIVEIRA  
EDUARDO JORDAN DA SILVA AGUIAR  
WANDERSON DA SILVA SANTI  
(ORGANIZADORES)

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDENTIDADES DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

---

  
EDITORA  
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores - 2025  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: user16450298 - Freepik.com  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 20/05/2025  
Termo de publicação: TP0392025

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48 Oliveira, Clodoaldo Ferreira de.  
Práticas pedagógicas e identidades docentes na educação básica / organizadores:  
Clodoaldo Ferreira de Oliveira, Eduardo Jordan da Silva Aguiar, Wanderson da  
Silva Santi. –Itapiranga : Schreiben, 2025.  
120 p. : il. ; e-book  
Inclui bibliografia e índice remissivo  
E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-426-6  
DOI: 10.29327/5553780

1. Educação básica. 2. Práticas pedagógicas. 3. Identidade docente. I. Aguiar,  
Eduardo Jordan da Silva (Org.). II. Santi, Wanderson da Silva (Org.). III. Título.

CDD 372

## APRESENTAÇÃO

O livro “Práticas Pedagógicas e Identidades Docentes na Educação Básica” é uma coletânea de artigos que abrange contextos variados, cada um com suas particularidades. Por exemplo, a educação do campo enfrenta desafios logísticos, enquanto a educação indígena exige integração de saberes culturais. A educação inclusiva busca garantir acesso equitativo, e a EJA atende jovens e adultos com trajetórias escolares interrompidas. Esses ambientes influenciam como os professores constroem suas identidades e adaptam suas práticas.

A educação é um campo que reconhece a diversidade de sujeitos e realidades, necessárias para a reflexão sobre o fazer pedagógico. Este livro se propõe a reunir práticas teóricas e relatos de experiências de docentes e pesquisadores/as que atuam na Educação Básica ou em diferentes modalidades, com o objetivo de pensar a formação de professores/as e pesquisadores/as na área da educação. Sendo assim, cada capítulo traz uma problemática sobre um tema específico e visa preencher lacunas na literatura, oferecendo análises detalhadas e estudos de caso que conectam identidade docente a práticas pedagógicas. Ele pretende informar políticas educacionais, apoiar a formação contínua de professores e incentivar inovações, contribuindo para o sistema educacional.

Ainda assim, um dos objetivos centrais desse livro foi articular pesquisa acadêmica com vivências e experiências, oferecendo aos leitores/as uma visão sobre a construção do ensino em diversas perspectivas escolarizadas. Outrossim, contribuir para a difusão do conhecimento ao abordar temáticas contemporâneas que estão cada vez mais expostas no seio da sociedade. E, assim, busca democratizar o saber, pois torna as informações acessíveis a diferentes públicos, quebrando barreiras geográficas, sociais e econômicas. Nesse sentido, promove educação contínua e estimula o aprendizado ao longo da vida, permitindo que leitores ampliem suas perspectivas e habilidades, bem como preserva e compartilha ideias fomentando o pensamento crítico ao expor aos leitores novas ideias e problemáticas incentivando reflexões e soluções pertinentes. Dessa forma, conecta culturas, gerações, professores e pessoas por meio de experiências e saberes compartilhados.

Ao tratar de temas tão diversos e abrangentes, os autores oferecem uma visão das complexidades que o sistema educacional diariamente defronta. Cada capítulo convida o/a leitor/a para uma reflexão em diversas temáticas, desde a

educação básica até a tecnológica, da educação rural à antirracista, da inclusiva à valorização da diversidade, incentivando, juntos, a busca por pensar e fazer os percursos formativos.

*Clodoaldo Oliveira*

*Eduardo Jordan*

*Wanderson Santi*

Organizadores

## SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Ramofly Bicalho</i>	
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	9
<i>Ana Maria Gomes Barbosa</i>	
<i>Kauany Carvalho da Silva</i>	
<i>Antonio Kayk Silva de Sousa</i>	
<i>Taynara Gomes Barbosa</i>	
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONFLITOS EMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	17
<i>Antonio Kayk Silva de Sousa</i>	
<i>Kauany Carvalho da Silva</i>	
<i>Ana Maria Gomes Barbosa</i>	
SUSTENTABILIDADE COMEÇA NA INFÂNCIA: O PAPEL DAS CRIANÇAS COMO PROTAGONISTAS DA TRANSFORMAÇÃO AMBIENTAL.....	27
<i>Carine Juliane Priebe Miorando</i>	
<i>Katilene da Silva de Oliveira</i>	
DUALIDADE DO ENSINO MÉDIO E DESIGUALDADE SOCIAL.....	37
<i>Antonio Kayk Silva de Sousa</i>	
<i>Alex de Mesquita Marinho</i>	
<i>Diogo Alexander Brito Sousa</i>	
INTERTEXTUALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES A PARTIR DA BNCC E DA PRODUÇÃO DE CRÔNICAS NO ENSINO MÉDIO.....	44
<i>Bruno Luiz Signori</i>	
<i>Vanessa Nyland Spode</i>	
<i>Luíza Rodrigues Garbin</i>	
<i>Vaima Regina Alves Motta</i>	
A ESCAPE ROOM COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA ROMA ANTIGA.....	56
<i>Carlos Augusto Lima Barros</i>	

GESTÃO ESCOLAR: UM OLHAR HISTÓRICO-SOCIAL E DE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À DEMOCRACIA.....	68
<i>Chrissie Lobato Airoso</i>	
<i>Alexandre Ferreira de Oliveira</i>	
<i>Clodoaldo Ferreira de Oliveira</i>	
O FAZER POLÍTICO DA PROFESSORA ARTICULADORA.....	78
<i>Danielle Milioli Ferreira</i>	
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RANGEL PESTANA.....	87
<i>Eliete Fernandes Angelo Telles de Menezes</i>	
TRÊS DOCENTES, A EDUCAÇÃO FÍSICA E TRÊS DIFERENTES CONTEXTOS.....	95
<i>Alex de Freitas Pinto</i>	
<i>Eugênia Maria Gregorio Pereira</i>	
<i>Fabício Leomar Lima Bezerra</i>	
ENTRE MEMORIAIS E MEMÓRIAS DE PROFESSORES NO SÉCULO XX: ENTRE VIDAS COTIDIANAS E AUTOBIOGRAFIAS....	106
<i>Felipe Cavalcanti Ivo</i>	
<i>Maria Elizete Guimarães Carvalho</i>	
<i>Jean Carlo de Carvalho Costa</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	117

## PREFÁCIO

*Ramofly Bicalho<sup>1</sup>*

**F**ico feliz com o lançamento do livro: **Práticas Pedagógicas e Identidades Docentes**, pelos organizadores Clodoaldo Ferreira de Oliveira, Eduardo Jordan da Silva Aguiar e Wanderson da Silva Santi, fruto de muitas conquistas e transformação pessoal. Os leitores poderão sentir nestas páginas a dedicação e o compromisso de uma diversidade de autores e autoras. No processo de organização deste livro, foram apresentados inúmeros registros acadêmicos e análises vinculadas à realidade dos autores/as, num envolvimento intenso com as experiências acerca da educação popular, educação do campo, antirracista, indígena e inclusiva, na sua estreita relação com a formação docente. Não tenho dúvidas que este livro contribuirá para o enfrentamento dos conservadorismos presentes em nossa sociedade, revelando utopias concretas de educadores e educandos. Ele reúne relatos de experiências de docentes e pesquisadores/as atuantes na educação básica e suas modalidades educacionais, refletindo sobre a formação docente e os desafios enfrentados na educação.

Os organizadores destacam as inúmeras possibilidades de emancipação dos sujeitos, individuais e coletivos, tendo como objetivos, apresentar as práticas pedagógicas e os relatos sobre os processos de ensino-aprendizagem em diferentes modalidades da educação básica; refletir sobre as identidades docentes em contextos múltiplos; compartilhar experiências de educadores/as nos espaços formais e não formais de ensino; contribuir com os debates acerca das diferentes realidades educacionais, valorizando saberes, histórias, memórias e o reconhecimento identitário, em diálogo com projetos político-pedagógicos emancipadores. Compreendemos neste livro, que a docência e a militância não podem estar desarticulada da realidade de vida dos sujeitos individuais e coletivos. A possibilidade de ler o mundo pode colaborar na reinvenção de novos modelos de sociedade, num projeto de país que contemple as diversidades, em todos os seus aspectos.

Assim, neste livro, destaco a valorização das práticas sociais e pedagógicas,

---

<sup>1</sup> Professor na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Lotado no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade. Docente na Licenciatura em Educação do Campo, no PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola e no PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. E-mail: ramofly@gmail.com

além da vitalidade democrática que educadores/as são capazes de criar acerca da realidade brasileira. As inquietações que levaram os organizadores a produzirem este livro são justificadas pela pulsante necessidade de registrar os processos educativos como direito. Não tenho dúvidas da contribuição bibliográfica deste livro, pois reflete coletivamente sobre as experiências vivenciadas em diversos territórios do saber, enaltecendo a conscientização social, cultural e política dos educadores/as.

Numa estreita relação entre sonhos e responsabilidade, os autores/as foram ousados, interligando as questões locais e globais, sem poupar esforços ao enfrentamento das inúmeras dificuldades acerca das questões educacionais. Os capítulos deste livro anunciam a honestidade dos que vivenciam o cotidiano e a realidade de vida de educadores/as e educandos da educação básica, estudantes das licenciaturas, gestores/as escolares e demais interessados/as nas temáticas abordadas. A intenção desta obra é fortalecer o debate sobre as práticas pedagógicas, as políticas públicas e o papel das identidades docentes na construção de uma educação comprometida com a diversidade.

Os organizadores deste livro, preenchem nossos olhos com uma bela viagem até o chão da sala de aula da educação básica, organicamente vinculada às lutas por uma sociedade mais livre e menos desigual. O convite que me foi feito pelo educador popular Clodoaldo para prefaciar este livro, me emocionou profundamente, especialmente, pelo prazer da leitura dos capítulos e a oportunidade de confessar aos futuros leitores que uma relação acadêmica entre educadores e educandos pode estreitar relações de carinho, respeito e amizade sincera. Tenho certeza de que esta obra será uma herança muito bonita para todos os sujeitos, individuais e coletivos, que, direta e indiretamente, contribuíram com este trabalho.

Parabéns  
Abril de 2025.

*Ramofly Bicalho*

Docente na UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

# REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Ana Maria Gomes Barbosa<sup>1</sup>*

*Kauany Carvalho da Silva<sup>2</sup>*

*Antonio Kayk Silva de Sousa<sup>3</sup>*

*Taynara Gomes Barbosa<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

A segunda etapa da educação básica no Brasil é dividida em dois níveis, sendo o foco deste trabalho o primeiro nível, os anos iniciais do ensino fundamental. Nessa etapa de ensino, almeja-se a progressão das múltiplas aprendizagens, e para tanto, é benéfico que sejam aproveitadas as experiências da educação infantil, a utilização da ludicidade e assimilação dos saberes. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reitera que o ensino deve ser pautado na

“[...] articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (Brasil, 2018, p.57)

Sabendo disso, questionamo-nos sobre como tem ocorrido o ensino nesta etapa da educação básica. Para tanto, optamos por observar aulas especificamente da disciplina de matemática dos anos iniciais, em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental, tendo em vista a importância da mediatização desta disciplina na formação e no desenvolvimento dos alunos.

---

1 Graduada do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, [anamariagmsb@gmail.com](mailto:anamariagmsb@gmail.com).

2 Graduada do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, [kakaucs123@gmail.com](mailto:kakaucs123@gmail.com).

3 Graduando do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, [antoniokayk3@gmail.com](mailto:antoniokayk3@gmail.com).

4 Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, [taynara0700@gmail.com](mailto:taynara0700@gmail.com).

Ao receber um grupo de alunos dentro da sala de aula é notável a diversidade cultural no qual compõe aquele núcleo de pessoas. Nesse contexto, o professor é aquele que, respeitando e explorando as vivências individuais de cada aluno, permite que este ensino baseado no cotidiano facilite a aprendizagem.

Este trabalho justifica-se diante da realidade das escolas públicas municipais, onde deparamo-nos com crianças frustradas com a matemática, de forma que o entendimento da importância dessa disciplina é desconhecido por elas, e permanece somente a concepção de uma disciplina difícil e cada vez mais complexa.

As observações realizadas foram solicitadas para compor a nota parcial para aprovação na disciplina de Matemática: conteúdo e metodologia do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Escolhemos uma escola pública localizada próxima a casas residenciais e estabelecimentos comerciais, que tem por público-alvo crianças que moram nas proximidades, ofertando-lhes ensino nas etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Desse modo, este trabalho objetiva relatar as observações da prática de ensino de um professor em aulas de matemática para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental; bem como analisar as observações com base na literatura.

## **DESENVOLVIMENTO**

O prédio da escola, *lócus* da pesquisa, está em boas condições, possui salas de aula climatizadas, salas de coordenação e direção, quadra esportiva, banheiros e rampas de acessibilidade, porém, percebemos que a escola não possui sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Apresenta um grande espaço arejado e limpo, todavia com pouca área verde. O pátio é espaçoso para as crianças lancharem e brincarem. Entretanto, notamos alguns aspectos quanto à infraestrutura escolar, como o fato de a escola possuir degraus altos e pisos escorregadios, o que nos levou a questionar sobre a segurança das crianças.

Realizamos as observações numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. A turma conta com 24 alunos, três deles possuem laudo e são acompanhados por cuidadoras. A sala de aula conta com carteiras adaptadas ao tamanho das crianças e são organizadas em fileiras, possui mesa para o professor, lousa, armário, estantes e cartazes fixados nas paredes. Quanto à climatização, a sala contém um ar-condicionado e um ventilador. É importante destacar também que alguns alunos são participativos durante as aulas, mas o professor não busca chamar muito a atenção dos demais.

### *A etapa da observação*

As observações aconteceram nos dias 29 de abril e 27 de maio de 2024, no horário das 7h às 11h. Acompanhamos o decorrer de duas aulas de matemática, cujos conteúdos trabalhados foram, respectivamente, subtração e sólidos geométricos.

A aula do dia 29 de abril aconteceu da seguinte maneira: as crianças e o professor entraram na sala de aula e o primeiro comando foi para que os alunos abrissem o caderno e escrevessem o nome. Enquanto isso, o professor fazia a chamada; quando um aluno faltava ele perguntava aos demais sobre o motivo. Após conferir se todos fizeram o nome, ele escolheu uma criança para se dirigir a frente e ler o calendário. Em seguida, ele conferiu novamente todos os cadernos, desta vez para ver a tarefa da aula passada. Depois de ter conferido se todos responderam a atividade, ele iniciou a correção. O professor pediu que os alunos lessem o enunciado, depois escolheu alguns para escreverem a resposta correta no quadro. Terminada a correção, tanto ele como a auxiliar de classe deram visto nos cadernos.

Nesse dia, o professor iniciou o conteúdo de subtração. Para iniciar a explicação, ele pediu que os alunos contassem quantas crianças estavam presentes na sala; depois, que dissessem quantos eram meninos (8) e quantas eram meninas (12). Em seguida, escreveu no quadro a subtração  $12-8$ . A subtração foi resolvida no quadro e o professor pediu que abrissem o livro na página 50, onde havia uma explicação sobre o conteúdo. Eles leram a explicação e começaram a responder às questões do livro, na mesma página e nas seguintes. O momento da explicação terminou antes do intervalo, e até o encerramento da aula, os alunos responderam às atividades do livro. Dessa forma, observamos que a metodologia utilizada pelo professor nessa aula foi a exposição, que consiste na apresentação lógica do conteúdo por meio da explicação verbal; utilizando-se do quadro, pincel e livro didático como recursos; por fim, os alunos foram avaliados pela participação e respostas das tarefas no livro.

No dia 27 de maio de 2024, assim como ocorrido na observação anterior, o professor pediu que os alunos escrevessem o nome, lessem o calendário e mostrassem a tarefa feita no dia anterior. Depois de corrigir a tarefa, ele anunciou que estudariam um novo conteúdo: os sólidos geométricos. Então, ele foi à secretaria “ver se tem algo para explicar o assunto” (palavras ditas pelo professor). Ao voltar, ele trouxe alguns objetos: bola, caixa quadrangular e retangular etc. e os apresentou aos alunos enquanto explicava as características e as relacionava com os sólidos geométricos. Na explicação, notamos que ele procurou trazer exemplos do cotidiano do aluno para facilitar a compreensão, com questionamentos como “a sua garrafa de água parece com qual sólido

geométrico?”. Após a demonstração com os objetos, o professor pediu que os alunos lessem a explicação do livro e respondessem às questões que seguiam. Em relação a aula desse dia, a metodologia do professor foi exposição do conteúdo por meio de demonstração utilizando recursos concretos e exemplificação; para tanto, os recursos foram quadro, pincel, livro didático e objetos como bola de futebol e caixas; para avaliá-los, ele observou a participação e se os alunos respondiam às tarefas.

### ***Análise da observação***

A utilização de materiais concretos no ensino de matemática é uma das estratégias que se mostram eficientes para uma aprendizagem eficaz. Nesse sentido, as contribuições de Maria Montessori (2013) versam sobre a relação entre o concreto e as explicações abstratas, que devem ser indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem de matemática, uma vez que desperta no aluno a capacidade de criar a partir do que se vê e do que pode ser experienciado ou tocado. Dessa forma, é preciso que o professor permita que as crianças se aproximem do objeto apresentado, podendo tocar, experimentar, descobrir e, por consequência, aprender.

Entretanto, apesar de termos visto no segundo dia de observação a utilização de materiais concretos no momento da explicação, notamos que não era permitido às crianças o contato com os objetos, nos levando a supor que houve a utilização inadequada dessa metodologia de ensino.

Nessa perspectiva, a experimentação pode ser utilizada para facilitar a aquisição de conteúdos durante as aulas. Esses momentos podem motivar os alunos a investigarem aquilo que está sendo estudado, estimulando a criatividade e instigando o processo de reflexão (Nayana; Malheiro, 2018). Existem diversas formas de promover momentos de experimentação em sala de aula, variando desde momentos simples de instruções ou situações complexas em que o aluno é colocado de fato a criar conceitos sobre certo objeto. Em ambas as maneiras, os alunos são colocados como centro do processo de ensino-aprendizagem e assumem um papel mais ativo e participativo.

Entretanto, a forma como o professor utiliza recursos como esses é fundamental para que haja o aprendizado; enquanto o aluno é aquele que deve investigar, o professor é quem deve guiar esse aluno para que seja alcançado uma conclusão efetiva acerca do objeto de estudo. Além disso, o professor pode utilizar dos erros durante esse processo para construir novos aprendizados, oportunizando momentos de avaliação formativa.

Em certo momento durante a observação, notamos que o enunciado de uma das atividades do livro didático narra um momento de experimentação

vivenciado por um aluno da turma X, e as características das formas geométricas foram investigadas por esse aluno. Refletimos que as crianças liam um momento de experimentação e, diante dos materiais concretos dispostos na sala, não era permitido a elas que experimentassem a descoberta. Por isso, notamos um ensino de matemática pautado em ideias abstratas, distante de experimentações.

Em momentos de correção de atividades, notamos uma participação mais ativa dos estudantes, pois o professor chamou-os para responderem as questões no quadro. Registrar as respostas obtidas no quadro para que os demais possam ver pode ser uma ferramenta de fixação de conteúdo eficaz.

Durante as aulas que observamos, o professor estava apresentando um conteúdo novo (subtração e sólidos geométricos). Otaviano, Alencar e Fukuda (2012) afirmam que os professores devem fazer uso de situações vivenciadas pelos alunos para que, a partir delas, possa ser construído o letramento matemático. Nesse quesito, observamos que o professor utilizou falas que remetem ao cotidiano dos alunos, mencionando aquilo que eles já conhecem (cones, semáforos, bola de futebol, chapéu de aniversário, garrafa de água etc.) para apresentar os conceitos de sólidos geométricos. Ensinar a partir do cotidiano é um recurso baseado na linguagem como articulação para construção de sentidos. Por isso, mencionar aquilo que é do conhecimento das crianças, é possível interpretar os conceitos matemáticos abstratos.

Nessa perspectiva, Silveira (2020) afirma ser necessário entrar no mesmo universo que a criança por meio da linguagem, para que nessa conexão haja a interpretação correta do que se ensina e se aprende. Entretanto, a autora também alerta que a linguagem correta para explicações abstratas não termina somente no que é dito pelo professor. É preciso que haja a escuta dos alunos, visto que é preciso compreender se de fato eles entendem o que é explicado. Quando o professor ouvia as dúvidas e respostas das crianças, notamos que estas eram respondidas com “certo” ou “errado”, e, dessa forma, as situações de erro não eram bem aproveitadas e trabalhadas. Também observamos, em alguns momentos, o silêncio da turma como resposta à pergunta do professor “Entenderam?”, e a dificuldade dos alunos durante a resolução das tarefas do livro.

Presenciamos a supressão das dúvidas das crianças, seja por atitudes indiretas como alteração de voz do professor quando questionado, seja por frases como “não sabe? aprenda” ditas pela auxiliar de classe. Questionamo-nos se, nesse caso, metodologias como a experimentação seriam alternativas quando as explicações abstratas se mostrassem insuficientes para o aprendizado efetivo (Nayana; Malheiro, 2018).

Outro ponto relevante que observamos nesses dois dias diz respeito à escolha dos recursos didáticos. Eles devem ser utilizados por docentes em

sala de aula e são instrumentos de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que recursos adequados podem representar instrumentos facilitadores capazes de estimular e enriquecer a vivência diária não só dos educadores, mas também dos educandos. Logo, o uso de bons recursos didáticos que facilitem o desempenho docente é sempre intencionado (Souza, 2007).

A falta de recursos didáticos nas aulas de matemática no ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais, é uma questão que impacta significativamente a qualidade do aprendizado dos alunos. Esse problema se manifesta de diversas formas, desde a ausência de materiais concretos, como jogos educativos e manipulativos, até a carência de tecnologias digitais e recursos multimídia que poderiam tornar o ensino mais dinâmico e interativo.

Os recursos didáticos são essenciais para o ensino de matemática porque ajudam a concretizar conceitos abstratos, facilitando a compreensão dos alunos, como mencionado anteriormente. Por exemplo, blocos lógicos, ábacos, régua de medição e outros materiais manipulativos permitem que os estudantes visualizem e manipulem objetos para entender melhor conceitos matemáticos como adição, subtração, multiplicação e divisão. Esses recursos ajudam a criar um ambiente de aprendizagem engajador e interativo, onde os alunos podem experimentar e explorar, ao invés de apenas memorizar fórmulas e procedimentos.

Durante as aulas observadas, em especial a aula em que o conteúdo trabalhado foi subtração, presenciamos uma aula resumida a explicações abstratas, leitura do livro e resolução de questões. Nesse sentido, pensamos no material dourado e ábaco, por exemplo, como recursos que poderiam ter sido utilizados durante a explicação.

Sabemos que muitas escolas enfrentam dificuldades para fornecer esses materiais devido a restrições orçamentárias. O investimento em recursos didáticos é frequentemente negligenciado em favor de outras necessidades imediatas, como infraestrutura básica e salários dos professores. Além disso, a falta de formação específica para os professores sobre como utilizar esses recursos de maneira eficaz também contribui para sua subutilização. Sem o treinamento adequado, mesmo quando estão disponíveis, os materiais didáticos podem não ser empregados de forma que realmente potencialize o aprendizado.

Além dos materiais tradicionais de ensino, também poderiam ter sido utilizados recursos digitais e online. Nesse caso, a ausência de tecnologias digitais é outro fator crítico. Em um mundo cada vez mais digital, a familiaridade com ferramentas tecnológicas é fundamental. *Softwares* educativos, jogos interativos e aplicativos de matemática podem transformar a aprendizagem em uma experiência divertida e envolvente. No entanto, muitas escolas não possuem computadores suficientes, acesso à internet de qualidade ou o corpo docente não

possui instrução de como utilizar esses recursos. Esse déficit tecnológico pode criar uma barreira significativa, especialmente em comunidades de baixa renda, onde os alunos já enfrentam uma série de outras desvantagens educacionais.

Dessa forma, a falta de recursos didáticos adequados não afeta apenas a aprendizagem imediata dos alunos, mas pode ter consequências de longo prazo. A compreensão superficial de conceitos matemáticos básicos pode dificultar o aprendizado de tópicos mais avançados no futuro, contribuindo para um ciclo de baixo desempenho e desinteresse pela matéria. Isso, por sua vez, pode limitar as oportunidades educacionais e profissionais dos alunos ao longo de suas vidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações realizadas, concluímos que pudemos construir diversos conhecimentos sobre o ensino da matemática no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Constatamos a importância de promover o letramento matemático por meio de materiais concretos, recursos didáticos adequados e de linguagem clara e contextualizada. Entretanto, notamos que na realidade da escola municipal pública, muitas vezes, o ensino de matemática acaba por frustrar as crianças, e não por ensiná-las da importância e do uso da matemática no cotidiano.

Concluímos que a falta de recursos didáticos no ensino fundamental - Anos iniciais, é um problema que requer atenção urgente. Investir em materiais educativos de qualidade é investir no futuro das crianças e no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação de qualidade deve ser um direito de todos, e para isso, é fundamental que as escolas disponham dos recursos necessários para promover um ensino eficaz e significativo. Além disso, o letramento matemático exige a utilização adequada de materiais concretos, linguagem adequada e metodologias que promovam a experimentação e a participação ativa dos alunos.

Em suma, a superação das barreiras atuais, como a falta de recursos didáticos e a formação insuficiente dos professores, é essencial para alcançarmos um ensino de matemática eficaz. Dessa forma, podemos contribuir para um aprendizado integral que prepare os alunos para desafios futuros.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

MONTSSORI, Maria. *The Montessori method*. London: Transaction publishers, 2013.

NAYANA, W.; MALHEIRO, S. A argumentação e a experimentação investigativa no ensino de matemática. *Alexandria*, v. 11, n. 2, p. 57–83, 28 nov. 2018.

OTAVIANO, A. B. N.; ALENCAR, E. M. L.S.; FUKUDA, C.C. **Estímulo à criatividade por professores de Matemática e motivação do aluno**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. vol.16, n 1. São Paulo. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/07.pdf>. Acesso em: 01/02/2025

SILVEIRA, M. R. A. DA. **Linguagem como Ferramenta para a Compreensão de Conceitos Matemáticos**. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 13, n. 32, p. 1-14, 8 jul. 2020.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. I Encontro de Pesquisa em Educação. *Arq. Mudi*, 11 (Supl.2), p. 10-4, 2007.

# A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: CONFLITOS EMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Antonio Kayk Silva de Sousa<sup>1</sup>*

*Kauany Carvalho da Silva<sup>2</sup>*

*Ana Maria Gomes Barbosa<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

A mediação pedagógica em crianças com conflitos emocionais na educação infantil é um tema pertinente hodiernamente, uma vez que as crianças e adolescentes possuem direitos assegurados por lei, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1988). Porém cabe refletir se esses direitos acerca da saúde mental estão sendo assegurados a todos, principalmente as crianças.

Diante disso, o objeto de estudo desta pesquisa é a mediação pedagógica para amenizar os conflitos emocionais nas crianças da educação infantil. Alguns exemplos destes conflitos emocionais são crise de ansiedade, depressão, ataques de pânico, conflitos mentais que a cada ano se aproximam de se tornarem a doença do século. O problema em que levou a presente pesquisa foi a observação de uma criança com conflitos emocionais dentro da sala de aula em uma escola pública do município de Piripiri-Piauí.

O objetivo geral é refletir sobre como a mediatização pedagógica pode auxiliar crianças com conflitos emocionais. A reflexão acerca do tema em questão é de relevante para garantir o direito básico de desenvolvimento da criança, pois os serviços direcionados à saúde mental nas escolas de educação infantil não equivalem ao nível de carências encontradas nessas instituições.

Em continuidade, a pesquisa é pertinente à docentes, gestores e profissionais da saúde, a fim de refletir sobre quais recursos utilizar na mediação

---

1 Graduando do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, antoniokayk3@gmail.com.

2 Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, kakaucs123@gmail.com.

3 Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, anamariagsb@gmail.com.

pedagógica com crianças em estado de conflito dentro da sala de aula. Portanto, o presente estudo pode servir como base de aplicação na realidade escolar, além de embasamento para futuras pesquisas relacionadas à mediação pedagógica em crianças com conflitos emocionais na educação infantil.

Dessa forma, vale citar o artigo *Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade* (Morgado e Oliveira, 2009), que trata sobre a mediação de conflitos em meios de transformação para o desenvolvimento escolar, onde busca desenvolver uma educação para a convivência e para a gestão positiva dos conflitos, a fim de se construir uma cultura de paz, de cidadania e de sã convivialidade.

Logo, é notório a importância do estudo da mediação pedagógica e suas inovações. De acordo com Moran, Masseto e Behrens (2017), no artigo *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*, fala sobre a imersão das novas tecnologias na mediação pedagógica para um melhor desenvolvimento tanto do corpo docente quanto discente. Os principais autores presentes na pesquisa são Morgado e Oliveira (2009), que acreditam que a mediação pedagógica deve estar inserida em um contexto significativo, social e que pode transformar conflitos no espaço escolar.

Vygotsky (1998), ressalta que a mediação pedagógica deixe de ser imediata pois a partir dela surge um intermediário nessa relação. Áries (1981), descreve sobre a importância da infância e da família e suas características perante a história. Grandes pensadores que deixam nítido a relevância dos assuntos supracitados, instigando a conexão com outros pontos importantes como os conflitos emocionais nas crianças da educação infantil.

A metodologia é pautada na pesquisa qualitativa com o intuito de alcançar o objetivo geral de refletir as possibilidades de mediação pedagógica como estratégia de apoio a crianças com conflitos emocionais. Com a codificação e categorização de dados das entrevistas e observações e utilização de estatísticas descritivas para analisar os dados dos questionários.

A relevância da mediação pedagógica em crianças com conflitos emocionais está diretamente ligada a questões de desenvolvimento e garantia de direitos, uma vez que o aluno com oscilações emotivas devem ter acompanhamento para que possua uma aprendizagem significativa, além de permitir a docentes e instituições de ensino a capacidade de identificar os principais conflitos emocionais enfrentados por crianças, analisar as práticas de mediação pedagógica utilizadas em diferentes contextos educacionais e avaliar o impacto da mediação pedagógica no bem-estar emocional e no desempenho acadêmico das crianças.

O presente trabalho está dividido em Introdução, trazendo brevemente os assuntos que irão percorrer pelo texto, metodologia com intuito de esclarecer

o método de pesquisa e seus objetivos, fundamentação teórica, explanando de forma ampla sobre o tema e trazendo referências de autores renomados, resultados e discussões acerca dos objetivos alcançados na pesquisa, e considerações finais com intuito de evidenciar as conclusões finais que tivemos no estudo e nos pontos alcançados.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa em tela apoiou-se nos pressupostos da pesquisa do tipo qualitativa (Minayo, 2021) que visa a análise do fenômeno em sua totalidade e essência. De acordo com a teórica, a pesquisa qualitativa é uma investigação apoiada em um estudo de fundamentação teórica, que tende analisar e aprofundar as questões em discussão. Buscando identificar dois aspectos, bem como as peculiaridades da pesquisa qualitativa e as modalidades dos tipos de observação.

Para tanto, o estudo ocorreu nas etapas de levantamento bibliográfico, revisão de literatura, atividade de campo por meio da observação não participante, na sequência realizou-se a análise dos dados produzidos.

A revisão de literatura foi realizada em artigos e textos publicados entre os anos de 1981 e 2022, encontrados especificamente em busca livre no Google Acadêmico e no Periódicos Capes, onde foram encontrados quatro estudos abordando essa temática. A análise dos dados pautou-se em Bardin (1977).

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, que atende a crianças de zero a cinco anos de idade. Etapa essa considerada muito importante, pois é a partir dela que os alunos aplicarão suas experiências de socialização para além do ambiente familiar, e terão oportunidade de explorar novos contextos. No entanto, para haver uma experiência e aprendizado significativo na educação infantil, a criança deve estar com condições psicológicas, uma vez que é um dos pontos cruciais para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, segundo Kuhlmann Jr. (1998, p.16) a infância, “tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e papel”. Contudo, vale ressaltar que cada criança possui uma realidade social diferente, uma bagagem de vivências que continua a desenvolver com a mediação da família e do corpo docente, ao adentrar nas instituições de educação.

Logo, não se deve negar a existência de famílias disfuncionais, gerando diferentes consequências, como, por exemplo, conflitos emocionais. Dessa

forma, a mediatização pedagógica do professor, para fins de contornar tal problema, deve ser pensada através de recursos pedagógicos. Diante de um panorama histórico social da criança, em meados do século XVI a infância era algo sem importância, as crianças eram tratadas como miniadultos e totalmente “descartáveis” por sua família.

Segundo a obra História Social da criança e da família, (Áries, 1981) a infância era ignorada, onde não se acreditava na inocência das crianças e a própria pedofilia era algo comum na época. Atualmente, as crianças possuem muitos direitos (Brasil, 1990). O Art. 3º da Constituição Federal assegura à criança e ao adolescente todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Porém, não se pode descartar que ainda existem famílias como as do cenário do século XVI. Fato esse que provoca o seguinte tensionamento: Como crianças que sofrem violência, falta de afetividade e sem auxílio da família vão ter um pleno desenvolvimento na educação infantil? Diante dessa reflexão, cabe validar que essa é infelizmente uma realidade brasileira.

Segundo o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2021), mais de 93% das denúncias são contra a integridade física ou psíquica da vítima. Os registros da Ouvidoria contaram com 7.051 restrições de algum tipo de liberdade ou direito individual da criança e do adolescente. Por conseguinte, é com frequência que os professores da educação básica desenvolvem um papel importante na intervenção de crianças com conflitos emocionais, causado por consequência social/familiar. Portanto, quais métodos e recursos os professores podem utilizar nessa mediatização pedagógica?

É importante ressaltar que a mediação pedagógica consiste no comportamento do professor, em suas ações, que o coloca como incentivador ou motivador da aprendizagem. Representa o elo entre o aprendiz e a aprendizagem, enfatizando a troca de experiências e o diálogo entre eles (Masetto, 2000). Logo, a mediação caracteriza-se na busca por uma relação com o aluno, onde a comunicação, respeito mútuo, compreensão da visão do outro e aceitação das diferentes percepções de realidade além de noções do outro enquanto pessoa, serão fatores marcantes para o professor traçar meios criativos e construtivos para resolução de conflitos, oportunizando um potencial de aprendizagem, onde a transformação e a estabilidade emocional serão os objetivos desse processo.

A Mediação é uma negociação com a intervenção de um terceiro neutral, baseada nos princípios da voluntariedade das partes, da neutralidade e

imparcialidade do terceiro (mediador) e na confidencialidade do processo, a fim de que as partes em litígio encontrem soluções que sejam mutuamente satisfatórias (Morgado e Oliveira, 2009). Os professores devem ser preparados para diversas situações dentro da sala de aula, uma delas são os conflitos emocionais, onde pode-se encontrar crianças com vulnerabilidade social, depressão e ansiedade.

O conflito pode ser entendido “como um desvio do estado normal das atitudes e dos comportamentos e com frequência se associa a sua expressão à angústia, à dor e à violência” (Morgado e Oliveira, 2009, p. 47). Assim sendo, os docentes precisam desenvolver habilidades socioemocionais e pedagógicas para saber mediatizar e utilizar recursos e atividades a fim de entender e ajudar a criança em situação de sofrimento emocional, bem como buscar apoio profissional quando necessário.

Nessa perspectiva, segundo Paula (2022) para trabalhar esses conflitos, uma sugestão de atividade que pode ajudar uma criança em crise de ansiedade é a chamada cheira a flor e assopra a vela. Essa atividade irá ensinar para a criança a regulação emocional através da respiração. Os materiais para execução, são folhas em branco e canetinha, o que facilita na produção da atividade em sala de aula.

Outra atividade que o professor pode utilizar, segundo Paula (2022) como recurso é a brincadeira, entendendo as emoções. Para construção dessa atividade é necessária uma folha em branco e lápis de colorir, onde será feito um desenho que representa o contorno do corpo humano, logo após, será explicado para criança as emoções: alegria, tristeza, raiva, nojo, ansiedade. Por fim, a criança deverá pintar no contorno desenhado à parte no qual ela relaciona a cada emoção, esse exercício irá trabalhar a compreensão dos sentimentos.

Porém, não cabe apenas ao professor elaborar e executar as estratégias supracitadas, uma vez que também é dever da Escola garantir o pleno desenvolvimento da criança. Segundo a Constituição Federal (1988), a escola, além de instruir e educar, deve assumir junto com a sua comunidade a função de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes. Dessa forma, a instituição tem a possibilidade de promover formações para os professores, a fim de repassar conhecimento sistematizado em prol de um objetivo em comum, que é o bem-estar do aluno.

A família é outro segmento que deve entrar nessa realidade da criança, pois, “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (Brasil, 1988, art. 227)

Diante disso, vale ressaltar a importância da mediação em todos os âmbitos da vida escolar e sectores da comunidade que é responsável pela educação, seguindo os princípios e direitos das crianças. A mediação, de acordo com Morgado e Oliveira (2009), [...] deve ser utilizada em todos os âmbitos da vida escolar e com todos os sectores da comunidade educativa.

O projeto de implementação da mediação escolar exige, para que seja compatível com a aprendizagem dos seus jovens, uma intervenção organizacional ao nível dos conflitos existentes na escola: relação professores/direção, relação professores/ professores, relação professores/ alunos, relação professores/pais; bem como, no contexto da sala de aula: relação professores/alunos, relação dos alunos entre si e relação professores/ pais” (Morgado e Oliveira, 2009, p. 50)

Logo, a mediação pedagógica deve estar presente no ambiente escolar desde o momento da acolhida, onde é essencial para promover o sentimento de confiança e segurança no aluno, além da integralização e socialização, pois segundo Vygotsky (1998), a criança desenvolve-se socialmente, a partir da interação com outras pessoas, o seu processo de linguagem é uma construção, daí a importância da acolhida como meio de socialização. Atividades como as supracitadas são de grande importância na educação infantil.

Para Paula (2022) outro recurso que o professor pode utilizar como mediador é a própria tecnologia, onde ele pode mostrar através de vídeos ou jogos situações hipotéticas de conflitos reais, a fim de observar a reação das crianças e a sua compreensão dos sentimentos. Porém, é de extrema importância além da mediação pedagógica a participação da escola como um todo e o Estado a fim de garantir a eficácia das políticas públicas para crianças com conflitos emocionais. As escolas hodiernamente têm uma grande preocupação com o conhecimento intelectual, mesmo nas instituições básicas há uma mediação tradicionalista, e atualmente constata-se que tão essencial quanto viver as experiências e aprendizagens é o autodomínio emocional.

A mediação afetiva deve ser estimulada com mais frequência, o aprender a resolver conflitos, seja interno ou externo, a viver em sociedade e o gostar de si próprio e das pessoas ao seu redor. Isso porque, “Os alunos só terão sucesso na escola, no trabalho e na vida social se tiverem autoconfiança e autoestima. A escola de hoje não trabalha isso[...]”, afirma Robert Wong (Rosenfeld, 2004).

Portanto, o incentivo da mediação afetiva nas Instituições de ensino deve ser uma prioridade nas formações de professores, para que haja o pleno desenvolvimento das crianças e os conflitos emocionais sejam contornados. Dessa forma, vale ressaltar a importância da formação continuada dos docentes da educação básica, como, por exemplo, a especialização em psicoterapia infantil para entender o processo e comportamento das crianças, uma vez que

Wong (Rosenfeld, 2004) explica que a autoconfiança só se adquire a partir do autoconhecimento, tendo em vista que a atuação do corpo docente com os recursos e auxílios corretos contribuem para regulação emocional de crianças em conflito emocional, gerando uma vivência e desenvolvimento significativo na educação infantil.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A instituição submetida a pesquisa, se encontra em uma área periférica de Piripiri Piauí, município esse com o clima quente e seco, a escola fica em um prédio antigo no qual as condições para Educação Infantil são irregulares. O prédio dispõe de 9 salas de aulas padronizadas, todas com uma estante e um armário, ambos grandes e fora do alcance das crianças, sem ar-condicionado, dois banheiros sendo um masculino e outro feminino, sem adaptação para uso infantil. Um refeitório onde as mesas e cadeiras são as mesmas da sala de aula, uma secretaria unificada com a direção, uma sala dos professores e um pátio central, com elevações no qual pode gerar acidentes na correria das crianças no intervalo.

Assim, pode-se citar a falta de preparo para o nível de ensino em questão, ressaltando, também, que não há residências nos arredores da instituição, apenas mato, o que torna a estrutura um foco de insetos, cobras e outros animais. Dessa forma, não condiz com o real objetivo da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) em trazer um espaço seguro, onde a criança/bebê tenha uma autonomia para explorar o ambiente.

Em continuidade, os móveis das salas de aula são grandes para manter os materiais fora do alcance das crianças. A escola possui uma vasta quantidade de materiais lúdicos e utensílios, porém não pude deixar de observar que eles ficavam trancados e todos lacrados. Significando, assim, a não utilização daqueles recursos.

Outro fator a ser comentado é acerca do ambiente escolar, o ambiente externo das salas de aula, como o pátio, é totalmente padronizado com murais de informação, cartazes com cardápio da semana, enquanto o ambiente interno como as salas de aula era mais lúdico, uma vez que fica mais livre para expressão do professor e seus alunos, estimulando assim a interação e a atenção das crianças. Diante dos relatos supracitados, apresenta-se reflexões sobre o currículo da escola, em específico para o Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual a escola possui e foi recentemente atualizado, e no momento desta atividade campo o documento encontrava-se em revisão.

A ação de atualizar o PPP é muito importante para organização da escola, para identificar desafios, estratégias e objetivos dentro da sua realidade atual. O PPP deve passar por constantes atualizações, com o objetivo de alinhamento

com a realidade da comunidade escolar. Um aspecto positivo que a escola possui é planejar e atualizar a rotina pedagógica, feita no primeiro sábado de cada mês. Nas reuniões, participam professores, coordenadores e diretora para definir o “calendário Escolar”. A fim de elaborar métodos para o desenvolvimento das atividades.

A ação do planejar é crucial para o bom desenvolvimento dos alunos, uma vez que, a partir desse ato os professores e demais funcionários poderão procurar meios de inserir as crianças de maneira ativa, dentro das datas comemorativas e de importância social e cultural para elas. Dessa forma, se estabelece um planejamento de rotina pedagógica, no qual alguns aspectos foram observados, como: a chegada dos alunos às 7h; às 7h:05min são posicionados em fila de meninos e meninas e, logo após, é feita a oração do Pai Nosso; às 7h:10min. os professores cantam uma música religiosa e às 7h:15min. os alunos vão para suas salas de aula. Tal formato de acolhida supracitado, é de uma maneira autoritária e tradicionalista, questões essas que podem gerar consequências comportamentais nas crianças, além de, ser de certa forma uma intolerância religiosa por não abranger todas as variações de fé.

A rotina na sala de aula de Pré II, com idade entre 5 anos de idade que corresponde ao grupo de crianças pequenas, inicia a partir da entrada, onde a professora recebe os alunos perguntando como estão e abraçando-os. Um ponto positivo a ser visto na acolhida em sala foi a afetividade, o toque físico, o que pode transmitir para os pequeninos o sentimento de segurança e pertencimento. Em continuidade, depois da acolhida em sala inicia-se a distribuição de atividades na folha onde as crianças devem pintar e cobrir, trabalhando a coordenação motora. Logo após, a professora verifica a produção dos alunos, carimbando as atividades e explicando alguns conteúdos, como por exemplo, conteúdo sobre segurança no trânsito.

A explicação no quadro e a linguagem facilitada é uma característica em que a professora se destaca. Ao término da explanação, chega o horário de ir ao banheiro. Os alunos são organizados em fila indiana (Meninos x meninas) e são levados juntos para o banheiro.

Ao retornar para sala de aula, a professora organiza as crianças novamente em fila para ir ao recreio. Nessa perspectiva, a atitude de levar todas as crianças juntas aos sanitários vem de uma visão organizacional, tendo em vista a realidade da estrutura e a falta de adaptação no local para a Educação Infantil. Porém, tal ação pode limitar as crianças e até mesmo privar o querer de ir ao banheiro fora do horário estabelecido, se tornando uma ação negativa. A escola campo desta investigação oferta educação infantil e ensino fundamental.

Os alunos da educação infantil têm o intervalo das 9h às 9h30min e para

o ensino fundamental o intervalo ocorre das 9h30min às 10h. Após o intervalo os alunos são organizados em grupos para atividades mais interativas, como por exemplo: exercício de recorte, pintura e brincadeiras. Uma atividade na qual a professora apresentou em sua aula foi a da árvore, onde os pequeninos teriam que colar folhas e flores verdadeiras em uma árvore de desenho, fazendo a homenagem ao dia da árvore.

Dessa forma, a atitude de levar maneiras diversificadas de mediatizar o conhecimento é de extrema importância para sair de um ambiente monótono para um mais sociável. Com relação à atuação pedagógica da professora, pode-se observar um acompanhamento individualizado onde ela, constantemente, está passando nas carteiras dos alunos, uma linguagem facilitada, motiva a interação e participação dos alunos e utiliza de recursos lúdicos visuais nas paredes. Diante dos fatos supracitados, vale ressaltar também a presença de uma criança que sofre constantemente conflitos emocionais dentro da sala.

A pequenina x, segundo relatos, passa por grandes dificuldades em casa com relação a família e isso gera consequências no seu desenvolvimento educacional. A postura da docente com relação a essa questão é excepcional, prestando todo o apoio necessário em momentos de crise da x, ao mesmo tempo em que mediatiza com os demais 15 alunos. Portanto, tais questões refletem na falta de apoio para as crianças com conflito emocional dentro do ambiente escolar na educação infantil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao término desta pesquisa, é possível concluir que a mediação pedagógica se apresenta como uma ferramenta promissora e eficaz no contexto educacional para lidar com os conflitos emocionais enfrentados por crianças. A análise dos dados coletados revelou informações valiosas sobre a interação entre práticas de mediação pedagógica, bem-estar emocional e desempenho acadêmico, proporcionando uma compreensão mais aprofundada dos benefícios potenciais dessa abordagem.

Os resultados indicam que a identificação e a abordagem sensível às necessidades emocionais das crianças são fundamentais para o sucesso da mediação pedagógica. As práticas que promovem a empatia, a comunicação aberta e o estabelecimento de um ambiente de apoio mostraram-se particularmente eficazes na redução dos conflitos emocionais e no fomento de um clima escolar mais positivo.

Além disso, a análise quantitativa evidenciou uma correlação positiva entre a aplicação consistente da mediação pedagógica e melhorias significativas no desempenho acadêmico das crianças envolvidas. Isso reforça a ideia de

que abordar as necessidades emocionais dos alunos não apenas contribui para o seu bem-estar psicológico, mas também pode impactar positivamente seu rendimento escolar.

No entanto, é crucial reconhecer que a eficácia da mediação pedagógica está ligada à formação dos educadores, à promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade emocional e à integração de práticas de mediação nos currículos escolares. Investimentos contínuos em capacitação profissional e apoio institucional são essenciais para sustentar e aprimorar a implementação bem-sucedida da mediação pedagógica nas escolas.

Esta pesquisa não apenas oferece contribuições práticas para educadores, psicólogos escolares e gestores educacionais, mas também destaca a necessidade de uma abordagem holística na promoção da saúde emocional das crianças no ambiente escolar. A mediação pedagógica emerge não apenas como uma estratégia de gestão de conflitos, mas como um veículo transformador para o desenvolvimento emocional e acadêmico positivo de nossas crianças, moldando não apenas suas trajetórias educacionais, mas também suas vidas futuras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, PHILIPPE. **História social da criança e da Família**. LTC, 1981.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 de setembro. 2024.
- MORAN, JOSÉ Manuel., MASETTO, MARCOS T., BEHRENS, MARILDA APARECIDA. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2017.
- KUHLMANN JR., MÁRIO. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MORGADO, C.; OLIVEIRA, I. **Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade**. Revista Exedra, vol. 1, p. 43-55, 2009.
- PAULA. **ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL INFANTIL**. PAULINHA PSICO INFANTIL, 2022. Disponível em: <https://paulinhapsicoinfantil.com.br/blog/estrategias-de-regulacao-emocional-infantil>. Acesso em: 05 setembro. 2024.
- VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

# SUSTENTABILIDADE COMEÇA NA INFÂNCIA: O PAPEL DAS CRIANÇAS COMO PROTAGONISTAS DA TRANSFORMAÇÃO AMBIENTAL

*Carine Juliane Priebe Miorando<sup>1</sup>*

*Katilene da Silva de Oliveira<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

**A** crescente crise ambiental global tem destacado a urgência de educar as novas gerações para a construção de uma convivência sustentável com o planeta. A educação ambiental, quando promovida desde a infância, pode desempenhar um papel fundamental na formação de uma consciência ecológica que transforma comportamentos e atitudes. Nesse contexto, as crianças devem ser vistas não apenas como aprendizes, mas também como protagonistas da transformação ambiental, capazes de influenciar o meio que vivem de forma ativa e consciente. Este protagonismo infantil é o eixo central deste estudo.

Inspirado pela pedagogia crítica de Paulo Freire, este artigo explora como a educação pode fomentar a autonomia das crianças em relação às questões ambientais. Freire defende que a educação deve ser um processo de libertação, no qual o sujeito se torna capaz de interpretar e transformar sua realidade por meio de uma consciência crítica. A habilidade de dimensionar o tempo, relembrar o passado, interpretar o presente e planejar o futuro são capacidades que o ser humano, em constante processo de desenvolvimento e nunca completamente finalizado, foi adquirindo ao longo de sua trajetória. Esse caráter de incapacidade define o humano, pois é por meio de sua consciência que ele se recupera. De forma semelhante, a realidade que o envolve também é um processo em transformação

---

1 Coordenadora Pedagógica das Séries Iniciais da Rede Municipal do Município de Marau/RS. Licenciatura Plena em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-Graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais pelo Portal Faculdades. Pós-Graduada em Paulo Freire e a Ped. da Libertação pelo CENSUPEG. Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: carimiorando357@gmail.com.

2 Professora de Ciências nas Séries Iniciais da Rede Municipal de Marau / RS. Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Pitágoras UNOPAR (Londrina Paraná) Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional Clínica e Educação Infantil (Faculdade Futura). Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: katilenesilva99@hotmail.com.

contínua. Sendo ambos históricos, humanos e realidade se alteraram de maneira dialética, promovendo mudanças mútuas. Desse modo, quando o ser humano envelhece e transforma a realidade, ele também se modifica. Para narrar a história, torna-se essencial que o humano possua uma consciência de si e, nesse contexto, a educação assuma um papel fundamental. É por meio da educação que se possibilita a superação de perspectivas deterministas, de ordem mecânica e voluntaristas, de cunho idealista, frente à realidade:

“Na compreensão da história como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos através da transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a garantir sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é necessária nessa reinvenção.” (Freire, 2000, p. 40).

Ao aplicar essa perspectiva ao contexto da sustentabilidade, o ensino ambiental deve encorajar as crianças a questionar práticas insustentáveis, a se posicionar criticamente diante das questões ecológicas e a atuar de forma concreta para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos. A educação, portanto, não se limita à transmissão de conhecimentos, mas busca desenvolver uma atitude ética, responsável e transformadora em relação ao meio ambiente.

Complementando a visão de Freire, a filosofia do cuidado oferece um ponto de vista fundamental para a compreensão do papel da educação na sustentabilidade. O cuidado, nesse contexto, é entendido como um princípio ético que permite as relações humanas e as interações com a natureza. Ao educar as crianças sob a ótica do cuidado, fomenta-se nelas uma sensibilidade e responsabilidade que se estendem ao cuidado com o planeta. Assim, a sustentabilidade torna-se uma prática cotidiana, incorporada à vida das crianças, promovendo uma relação afetiva e de preservação da natureza.

Os espaços abertos e naturais desempenham um papel significativo na formação dessa consciência ambiental desde a infância. O contato direto com a natureza permite que as crianças vivam, de forma prática, os princípios da sustentabilidade. Ao aprender em espaços naturais, eles não apenas experimentam, mas também internalizam as interdependências ecológicas de maneira sensorial e emocional. Dessa forma, o aprendizado sobre o meio ambiente transcende o conhecimento teórico, sendo integrado à vivência cotidiana e reforçando o protagonismo das crianças na preservação do meio natural.

Este artigo propõe-se a analisar como a educação infantil pode promover o protagonismo das crianças na transformação ambiental, com base nas concepções teóricas de Paulo Freire e na filosofia do cuidado. A pesquisa também busca explorar o papel dos espaços naturais como contextos propícios para o desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica desde a infância.

A importância de discutir o protagonismo infantil na sustentabilidade reside na necessidade de formar uma geração de indivíduos que, desde cedo, reconheçam a sua responsabilidade em cuidar do planeta. No entanto, muitas abordagens educacionais ainda tratam as crianças como sujeitos passivos no processo de aprendizagem ambiental. Este estudo justifica-se pela necessidade de explorar formas de envolvimento ativo das crianças no processo de transformação ambiental, promovendo uma educação crítica e emancipatória.

A questão central que orienta esta pesquisa é: de que maneira a educação infantil pode fomentar o protagonismo das crianças na transformação ambiental? Como os espaços abertos e naturais, aliados às abordagens pedagógicas de Paulo Freire e à filosofia do cuidado, podem contribuir para a formação de uma consciência ambiental crítica e ativa? Para responder a essas questões, o estudo será conduzido por meio de uma metodologia baseada em pesquisa bibliográfica, analisando produções acadêmicas e estudos que tratam do protagonismo infantil na educação ambiental e da relação entre a filosofia do cuidado e a pedagogia crítica de Freire. A partir desse referencial teórico, buscar-se-á identificar práticas educacionais que possam ser inovadoras para promover uma educação ambiental transformadora desde a infância.

## **O PAPEL DAS CRIANÇAS NA TRANSFORMAÇÃO AMBIENTAL**

As crianças não devem ser vistas como meros receptores passivos de conhecimento, mas como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e transformação social. A partir de uma educação que é garantida como protagonistas, elas podem desempenhar papéis centrais na adoção de práticas sustentáveis e na disseminação de hábitos ecologicamente responsáveis. Paulo Freire, em sua pedagogia crítica, afirma que a educação deve ser emancipadora, permitindo que o indivíduo se reconheça como sujeito ativo na transformação de sua realidade (Freire, 1970). Nesse sentido, ao aplicar essa visão à educação ambiental, libere-se o potencial das crianças em se tornarem agentes de mudanças na sociedade, a partir de um aprendizado que valorize a consciência crítica e o engajamento prático com questões ambientais.

Estudos no contexto brasileiro, como o de Pacheco (2018), enfatizam a importância do contato com o ambiente natural para o desenvolvimento infantil, ressaltando que as vivências na natureza não apenas promovem uma melhor compreensão das interações ecológicas, mas também fomentam um vínculo afetivo que leva à adoção de comportamentos sustentáveis. Pacheco argumenta que experiências diretas com a natureza ajudam as crianças a internalizar a importância da preservação ambiental e a desenvolver uma responsabilidade intrínseca em relação ao cuidado com o meio ambiente. Ao envolver-se em

atividades práticas, como o plantio de árvores, a reciclagem e a observação da fauna e flora, as crianças não só aprendem sobre o meio ambiente, mas também sentem-se parte dele, o que é essencial para o desenvolvimento de uma consciência ecológica.

No mesmo sentido, Carvalho (2004) discute a educação ambiental no Brasil como um campo em expansão, que precisa considerar as crianças como protagonistas na construção de uma sociedade mais sustentável. Ele destaca que, ao envolver as crianças em práticas de sustentabilidade, não estamos apenas formando cidadãos conscientes, mas também incentivando a mudança de comportamentos familiares e comunitários. Esse efeito multiplicador das crianças, que levam para casa e para suas comunidades as práticas e valores aprendidos na escola, reflete o papel central que elas podem exercer na disseminação de atitudes ecologicamente responsáveis.

Além disso, Loureiro (2009) argumenta que a educação ambiental no Brasil deve ir além da simples transmissão de conteúdos e ser orientada por uma abordagem crítica e transformadora. Ele sugere que, quando as crianças participam de projetos ambientais em suas escolas ou comunidades, elas desenvolvem um senso de responsabilidade e pertencimento em relação ao ambiente natural. Esse processo é alinhado à perspectiva Freireana de que a educação deve ser um processo de conscientização, no qual o aluno é estimulado a refletir sobre sua relação com o mundo e a agir para transformá-lo.

A ressignificação de sentidos fortalece a ação consciente, promovendo uma autorreflexão crítica sobre as contradições da realidade vivida. Para Freire, o conhecimento vai além de uma subjetividade isolada e ultrapassa o paradigma da subjetividade moderna, evoluindo para um diálogo entre sujeitos e o objeto de conhecimento. Essa perspectiva fundamenta sua crítica à educação bancária, que, ao apenas transferir saberes, falha em fomentar a conscientização ao não questionar o contexto imediatamente.

O processo de conhecimento, então, não pode ser passivo. O ser humano busca compreender a partir de suas inquietações e questionamentos que surgem no cotidiano. A Educação Problematicadora vê o conhecimento como algo dinâmico, em constante criação, e rejeita firmemente a ideia de ensino como mera transmissão de informações. Conhecer envolve uma busca intencional e o uso da curiosidade em relação ao objeto de estudo, atribuindo-lhe um valor social. Esse conhecimento pertence a todos e deve promover o bem coletivo, pois introduz mudanças na realidade para permitir que as pessoas reconheçam suas limitações e questionem as mesmas e seus saberes (Freire, 2001, p. 95). Por meio dessa problematização do eu e do mundo, a transformação se torna possível.

A importância de espaços abertos e naturais no desenvolvimento da consciência ambiental infantil também é amplamente defendida por autores

como Boff (1999), que propõe uma filosofia do cuidado como um princípio orientador para a educação ambiental. Segundo ele, o cuidado com o meio ambiente começa na infância, quando as crianças aprendem a valorizar e preservar o mundo natural a partir de suas interações cotidianas com ele. Ao promover a sustentabilidade de maneira participativa, as crianças desenvolvem um senso de responsabilidade e empoderamento em relação ao meio ambiente, e o aprendizado vai além do espaço escolar, refletindo-se em suas ações cotidianas.

Dessa forma, ao considerarmos as crianças como protagonistas da transformação ambiental, estamos promovendo uma educação que vai além da sala de aula, preparando-nos para enfrentar os desafios ambientais do futuro. A formação de uma consciência ecológica, desde a infância, contribui para a construção de uma sociedade mais sustentável e justa, alinhada à visão de uma educação libertadora e crítica, como defendida por Paulo Freire.

## **PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Paulo Freire, um dos educadores mais influentes do século XX, Patrono da Educação Brasileira, oferece uma base sólida para a educação ambiental a partir de sua pedagogia crítica e emancipadora. Em sua visão, o processo educativo deve ir além da transmissão de informações, promovendo uma conscientização que permita aos indivíduos reconhecerem-se como sujeitos capazes de transformar o mundo ao seu redor. Na educação ambiental, essa perspectiva significa incentivar um entendimento crítico das questões ambientais e possibilitar uma participação ativa na preservação e melhoria do meio ambiente. Freire argumenta que a educação precisa ser um ato de liberdade, no qual os alunos são encorajados a questionar a realidade e buscar soluções para problemas que os afetam diretamente (Freire, 1970).

A educação ambiental Freireana não se limita a instruir sobre o meio ambiente, mas a capacitar os educandos para compreenderem suas interações com o meio natural e social. Ao considerar o aluno como sujeito ativo e crítico, Freire defende que o ensino ambiental deve ser contextualizado e dialógico, ou seja, deve levar em conta as realidades e vivências dos educandos, estimulando o diálogo e a troca de experiências. Esse processo permite que os estudantes desenvolvam uma consciência ecológica que é informada por suas próprias realidades e que seja relevante para seu contexto social. Segundo Carvalho (2004), essa abordagem crítica da educação ambiental, inspirada nas ideias de Freire, promove o desenvolvimento de uma ecocidadania, que permite ao educando assumir responsabilidades sociais e ambientais.

A educação ambiental pautada na perspectiva de Freire também enfatiza a necessidade de uma educação emancipadora, que propicie o desenvolvimento

de uma consciência crítica e a tomada de decisões informadas. Loureiro (2009) destaca que a prática educativa crítica, ao promover a conscientização sobre questões ecológicas, permite que o indivíduo perceba-se como parte integral do ecossistema e como responsável pelo cuidado e pela preservação do ambiente. Assim, a partir de práticas que incentivem o pensamento crítico e a ação, a educação ambiental atua na formação de sujeitos ecológicos, ou seja, cidadãos comprometidos com o bem-estar do planeta e com práticas sustentáveis.

Além disso, Freire argumenta que a conscientização ambiental deve vir acompanhada de um compromisso ético e solidário com a natureza, reconhecendo que as questões ecológicas são inseparáveis das questões sociais. Isso implica entender que a degradação ambiental está intrinsecamente ligada às desigualdades sociais e à exploração desenfreada dos recursos naturais. Dessa forma, a educação ambiental, para Freire, precisa ser uma prática de justiça social, na qual a preservação da natureza está intimamente relacionada à promoção de uma sociedade mais justa e igualitária (Freire, 1992).

Portanto, ao incorporar a visão Freireana na educação ambiental, busque não apenas instruir os alunos sobre o meio ambiente, mas engajá-los em um processo de transformação que tenha como base a crítica à realidade e a busca por um desenvolvimento sustentável. Este modelo de educação prepara os educandos para exercerem uma cidadania ativa e responsável, contribuindo para a construção de uma sociedade que valorize tanto o meio ambiente quanto a equidade social.

## **FILOSOFIA DO CUIDADO E SUSTENTABILIDADE NA INFÂNCIA**

A filosofia do cuidado surge como um alicerce essencial para a sustentabilidade, especialmente na formação de crianças como protagonistas conscientes em questões ambientais. No contexto educacional, essa filosofia estabelece um vínculo intrínseco entre o desenvolvimento humano e o respeito pelo meio ambiente, propondo que o cuidado com o outro e com a natureza seja um valor central e, portanto, incorporado desde a infância. De acordo com Boff (1999), o cuidado representa uma postura ética que orienta a maneira de ser e agir do indivíduo, implicando responsabilidade, respeito e proteção, o que torna a sustentabilidade uma prática cotidiana e integrada ao desenvolvimento infantil. Esse fundamento ético reflete uma proposta educacional onde a criança aprende que suas ações e escolhas impactam o ambiente ao seu redor, promovendo a internalização de atitudes responsáveis e de empatia pelo ecossistema.

Aplicada ao universo infantil, a filosofia do cuidado valoriza a interação das crianças com espaços naturais e abertos, proporcionando-lhes uma experiência direta e sensorial com o ambiente. Estudos como os de Pacheco (2018) destacam

que essa convivência com a natureza é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência ambiental genuína, pois possibilita que as crianças percebam a interdependência entre os seres vivos e a importância da preservação ecológica. Quando as crianças experienciam o contato com o ambiente natural, elas são incentivadas a desenvolver uma relação de apreço e pertencimento, que fundamenta práticas de sustentabilidade a partir de sua vivência pessoal. Tal abordagem é essencial para que, ao longo de seu crescimento, elas se tornem cidadãs conscientes e comprometidas com a sustentabilidade.

A filosofia do cuidado, aplicada à infância, também se relaciona com a criação de espaços educativos que promovam a integração com a natureza. Boff (1999) e Pacheco (2018) destacam que a educação em ambientes abertos e naturais não apenas fortalece a saúde física e emocional das crianças, mas também cria oportunidades para a internalização de práticas sustentáveis. A educação ambiental nesses espaços valoriza atividades como o plantio, a compostagem e a reciclagem, permitindo que as crianças participem de ações práticas e visuais que reforçam a importância do cuidado com a terra e os recursos naturais. Assim, o cuidado é ensinado não como uma teoria abstrata, mas como um compromisso com o ecossistema, o que ressoa profundamente na formação de valores ambientais e éticos.

Além disso, a abordagem do cuidado incorpora a visão de que a educação ambiental deve ser vivenciada de maneira interativa e colaborativa, onde crianças, educadores e comunidade se envolvem coletivamente no processo de transformação ambiental. Essa perspectiva de corresponsabilidade é essencial para que as crianças compreendam o papel de cada indivíduo no equilíbrio ecológico, ao mesmo tempo em que se sentem parte de um projeto maior de preservação e cuidado com o planeta. A educação ambiental orientada pela filosofia do cuidado, portanto, propõe uma formação ética e prática que prepara a criança para compreender e atuar de forma ativa em questões de sustentabilidade, formando, desde cedo, indivíduos conscientes de sua responsabilidade para com o meio ambiente.

Dessa forma, a filosofia do cuidado e a educação ambiental convergem para formar crianças que não apenas conhecem os problemas ecológicos, mas que também se envolvem emocional e eticamente com eles. Essa postura educacional, fundamentada no cuidado, prepara as novas gerações para enfrentarem os desafios ambientais de forma crítica e empática, contribuindo para a criação de um futuro sustentável e socialmente justo.

## **ESPAÇOS ABERTOS E NATURAIS: UM LABORATÓRIO PARA A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL**

Espaços abertos e naturais oferecem um ambiente imersivo que potencializa a formação da consciência ambiental, especialmente durante a primeira infância. O contato direto com a natureza proporciona às crianças experiências sensoriais e motoras essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, além de fomentar um entendimento profundo sobre o ambiente e sua preservação. Essa vivência não só enriquece a compreensão sobre os ciclos naturais e a biodiversidade, mas também cria um sentimento de conexão e pertencimento ao ambiente, o que é crucial para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos sustentáveis.

Pesquisas indicam que, durante os primeiros anos de vida, as crianças formam as bases de seu relacionamento com o mundo, e a interação com o ambiente natural fortalece essa relação de forma marcante. Louv (2008), autor de *A Última Criança na Natureza*, destaca que a ausência de contato com ambientes naturais, chamada de “distúrbio de déficit de natureza”, pode comprometer o desenvolvimento integral das crianças, limitando sua capacidade de empatia com o ecossistema e o apreço pela natureza. Louv argumenta que, em espaços abertos, as crianças têm a oportunidade de explorar, questionar e compreender os processos ecológicos, algo que é fundamental para a formação de uma consciência ecológica ativa.

A utilização de espaços abertos e naturais como ambiente de aprendizagem promove a autonomia infantil, ao permitir que as crianças tomem decisões, enfrentem desafios físicos e explorem o mundo ao seu redor de forma livre. Segundo Carvalho (2004), essa autonomia é essencial para o desenvolvimento da responsabilidade e da coparticipação no cuidado ambiental. As crianças não apenas observam a natureza, mas interagem com ela, assumindo papéis de cuidadoras do meio ambiente ao participarem de atividades como o plantio de árvores, compostagem ou a observação da fauna e flora local. Tais atividades fortalecem a compreensão de que o ser humano é parte integrante do ecossistema, consolidando valores de respeito e proteção ao ambiente.

Espaços naturais também promovem o desenvolvimento de habilidades sociais e colaborativas, pois as atividades ao ar livre muitas vezes exigem cooperação e trabalho em equipe. Conforme apontado por Pacheco (2018), esses ambientes propiciam a construção de uma ecocidadania, onde as crianças são incentivadas a atuar como pequenas guardiãs do ambiente, engajando-se em práticas de cuidado e proteção do espaço ao seu redor. Esse tipo de educação prática e vivencial é crucial para que as crianças compreendam a importância de preservar o meio ambiente, não apenas como uma teoria, mas como uma ação que elas próprias podem executar e influenciar.

Além dos benefícios no desenvolvimento social e ambiental, espaços abertos e naturais também contribuem para a saúde física e mental das crianças. Estudos de Wells e Evans (2003) mostram que o contato com a natureza reduz o estresse e melhora o bem-estar emocional, fatores essenciais para o desenvolvimento infantil saudável. A presença em ambientes naturais possibilita que as crianças se sintam mais calmas e equilibradas, aumentando sua capacidade de atenção e engajamento nas atividades. O bem-estar propiciado por esses espaços, portanto, cria um ambiente de aprendizado positivo e acolhedor, que facilita o desenvolvimento de uma relação significativa e duradoura com a natureza.

Em síntese, o uso de espaços abertos e naturais como “laboratórios” de educação ambiental na primeira infância é uma abordagem que promove não apenas o aprendizado sobre o meio ambiente, mas também o desenvolvimento de uma postura ética e sustentável. Ao explorar o ambiente de maneira autônoma e colaborativa, as crianças constroem uma consciência ambiental enraizada em experiências reais e positivas com a natureza. Essa base sólida contribui para que, ao longo da vida, elas se tornem cidadãos comprometidos com a preservação e sustentabilidade do planeta.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações finais deste artigo reafirmam a importância de uma educação ambiental que inicia na infância, onde as crianças são vistas como protagonistas ativas na construção de uma sociedade mais sustentável e consciente. Com base nos princípios da filosofia do cuidado e na pedagogia crítica de autores como Paulo Freire, fica evidente que uma abordagem educacional que priorize a interação com espaços naturais pode solidificar valores de sustentabilidade que se estendam por toda a vida. Pacheco (2018) reforça que o contato com o ambiente natural na infância não é apenas essencial para o desenvolvimento integral, mas também para a construção de uma relação significativa com a natureza, que promove um compromisso genuíno com a preservação.

A interação com espaços abertos e naturais, considerados laboratórios vivos, permite que as crianças compreendam o ecossistema em sua complexidade, desenvolvendo um senso de responsabilidade e empatia fundamentais para a formação de uma consciência ecológica. A filosofia do cuidado, presente no pensamento de Leonardo Boff e outros, defende que o cuidado com o ambiente deve ser uma prática ética e pedagógica, unindo teoria e ação em favor da transformação social e do respeito ao meio ambiente. Tais interações, como o plantio, o reconhecimento da biodiversidade e a participação em projetos ecológicos, proporcionam uma vivência prática que reforça o valor do cuidado e do respeito ao meio ambiente.

A pesquisa ainda destaca que o envolvimento das crianças em atividades ao ar livre potencializa a formação de uma ecocidadania, na qual o compromisso com o meio ambiente vai além do conhecimento teórico, promovendo uma compreensão mais profunda e prática sobre sustentabilidade. Esses aspectos abordados no decorrer do artigo mostram que a educação ambiental na primeira infância é não só essencial para a criação de futuros cidadãos responsáveis, mas também para a preparação para desafios ecológicos globais, com impactos positivos para o presente e o futuro.

Constata-se, portanto, que integrar a educação ambiental e a filosofia do cuidado aos programas educativos voltados para a primeira infância é fundamental para uma formação completa, ética e comprometida com a sustentabilidade. Pacheco, Freire e Boff oferecem uma base teórica que destaca a necessidade de políticas e práticas que possibilitem às crianças não só aprender sobre o meio ambiente, mas também vivenciá-lo de forma ativa. Este compromisso é uma responsabilidade coletiva e demanda a participação de educadores, gestores, famílias e da sociedade para construir uma educação voltada ao cuidado e à preservação ambiental, promovendo um futuro mais justo e sustentável.

## REFERÊNCIAS

- BOFF, L. Saber cuidar: Ética do humano – Compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CARVALHO, ICM. Educação ambiental: A formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004).
- Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. Estudo nº 1: O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem, 2014. Disponível em <http://www.ncpi.org.br>.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, P. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- FREIRE, P. Pedagogia dos sonhos possíveis. In AMA Freire (Org.), São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- LOUREIRO, CFB. Educação ambiental e movimentos sociais: A formação da ecocidadania . São Paulo: Cortez, 2009.
- PACHECO, E. Criança e natureza: A importância do contato com o ambiente natural para o desenvolvimento infantil. Campinas: Alínea, 2018.
- LOUV, R. A última criança na natureza: Resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2008.
- WELLS, NM e Evans, GW. Natureza próxima: Um amortecedor de estresse da vida entre crianças rurais. Meio Ambiente e Comportamento, 35 (3), 311-330, 2003.

# DUALIDADE DO ENSINO MÉDIO E DESIGUALDADE SOCIAL

*Antonio Kayk Silva de Sousa<sup>1</sup>*

*Alex de Mesquita Marinho<sup>2</sup>*

*Diogo Alexander Brito Sousa<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

O Ensino Médio representa a última etapa da educação básica no Brasil, sendo considerado um momento crucial para a consolidação de saberes, construção da identidade dos jovens e preparação para o exercício da cidadania. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000, p. 9), essa etapa tem como um de seus principais objetivos a “construção de identidade”, promovendo o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

No entanto, historicamente, o Ensino Médio brasileiro foi marcado por uma estrutura dual, que separa a formação geral — voltada às elites e com foco na continuidade acadêmica — da formação técnica — direcionada majoritariamente às classes populares como preparação para o mercado de trabalho. Essa divisão não é apenas pedagógica, mas também social, refletindo e reforçando desigualdades históricas e estruturais. A dualidade do sistema educacional contribui diretamente para a manutenção da desigualdade social, uma vez que impõe diferentes trajetórias e oportunidades a depender da origem social dos estudantes.

Nesse cenário, emerge um questionamento central: o Ensino Médio brasileiro tem conseguido cumprir sua função formativa no sentido de preparar cidadãos críticos, produtores de conhecimento e participantes ativos na sociedade? A partir dessa indagação, o objetivo geral desta revisão bibliográfica é analisar os principais impactos da dualidade do Ensino Médio sobre o aprofundamento das desigualdades sociais no país.

---

1 Graduando do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

2 Mestre em Filosofia- UFPI. Professor da Universidade Estadual Do Piauí- UESPI.

3 Graduando do curso de Direito pela Christus Faculdade do Piauí- CHRISFAPI.

Assim, esta pesquisa se justifica por sua relevância social e educacional, ao buscar compreender como o modelo educacional vigente pode tanto promover quanto limitar o desenvolvimento integral dos jovens brasileiros. A investigação é motivada por reflexões teóricas e vivências acadêmicas ao longo da graduação em Pedagogia, culminando na elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) voltado à análise crítica das políticas públicas que moldaram o Ensino Médio ao longo das décadas.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório, fundamentada em uma revisão de literatura. O objetivo é analisar diferentes perspectivas teóricas e evidências históricas que possibilitem uma compreensão crítica sobre a dualidade estrutural do Ensino Médio brasileiro e sua relação com a perpetuação das desigualdades sociais.

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico em bases acadêmicas reconhecidas, como Google Acadêmico, SciELO e o Portal de Periódicos da CAPES, buscando reunir artigos científicos, livros, dissertações e teses que abordam temáticas relacionadas à desigualdade social na educação, à estrutura dual do Ensino Médio e à história da educação brasileira.

As palavras-chave utilizadas na busca foram: “Desigualdade social na educação”, “Dualidade no Ensino Médio” e “Histórico do Ensino Médio no Brasil”. O recorte temporal considerou publicações entre os anos de 1990 e 2024, contemplando desde produções recentes até textos clássicos de relevância teórica, como as obras de Karl Marx, cujas reflexões sobre classes sociais e alienação permanecem fundamentais para a análise das contradições sociais presentes na escola, e Moacir Alves Carneiro, que contribui para o entendimento das desigualdades educacionais no contexto brasileiro.

Complementarmente, foram incluídos dados estatísticos oficiais produzidos por instituições como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que subsidiam a análise da desigualdade educacional no país, em especial no que se refere ao acesso, permanência e qualidade da educação no Ensino Médio.

## DESENVOLVIMENTO

### *O conceito de dualidade no Ensino Médio*

A dualidade educacional no Ensino Médio se refere à separação do ensino voltado para a formação geral e preparação para o ensino superior — também conhecido como ensino propedêutico — e o ensino com foco direcionado ao mercado de trabalho, frequentemente oferecido a jovens das classes populares, denominado ensino técnico-profissionalizante. Essa dualidade se manifesta com mais intensidade justamente na última etapa da formação básica, que se encontra entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, refletindo desigualdades que se acumulam historicamente e impactam diretamente na trajetória educacional e profissional da juventude brasileira.

Em continuidade, segundo a autora Xavier (1990), a educação no Brasil sempre caminhou em prol dos privilégios da elite, configurando-se como um instrumento de manutenção da dominação de classe. Isso fica evidente na organização das estruturas escolares e no acesso desigual à educação de qualidade. Contudo, durante o processo de industrialização, a partir do século XIX, especialmente em sua terceira fase, por volta da década de 1930, esse cenário começou a sofrer alterações. A expansão das indústrias e a inserção do Brasil no mercado internacional exigiram um novo perfil de trabalhador — mais capacitado e adaptado às novas demandas industriais. Essa exigência passou a influenciar também o desenho da política educacional brasileira, que passou a incorporar propostas voltadas à formação técnica da força de trabalho.

Dessa forma, é notório que as classes populares foram afetadas desde a origem da educação formal no país. Arrastamos um sistema ambíguo, que convive com a ideia de democratização da educação, mas que, na prática, continua oferecendo oportunidades desiguais. O privilégio por uma educação geral básica de qualidade ainda está direcionado às classes dominantes, enquanto os estudantes das camadas populares enfrentam um sistema que limita suas possibilidades e trajetórias. Dentro desse contexto, podemos analisar a Reforma Capanema, em 1942, como um marco que consolidou oficialmente o dualismo educacional, dividindo o ensino em dois principais segmentos: o ensino secundário, voltado à elite e com viés acadêmico; e o ensino técnico-profissionalizante, destinado à formação rápida de mão de obra.

Esse processo reforça a diferenciação social por meio da segmentação dos percursos educacionais, em que os estudantes das elites seguem no segmento de ensino secundário e acadêmico, enquanto os jovens das classes populares são empurrados para o ensino técnico, muitas vezes sem escolha ou possibilidade de ascensão acadêmica.

De acordo com esse pensamento, Xavier (1990) reforça que:

“Consolidou-se assim a partir da Reforma Francisco Campos, a dualidade dentro do sistema público de Ensino, levada às últimas consequências na dualidade de sistemas, resultado final da gestão Capanema no que tange ao ensino técnico-profissional”. (XAVIER, 1990, p. 114).

Em resumo, o dualismo educacional é a divisão do ensino com base nas necessidades e interesses da classe dominante, refletindo um modelo excludente e seletivo que se perpetua ao longo da história da educação brasileira. Essa estrutura não apenas define os caminhos possíveis para os estudantes, mas também delimita suas possibilidades de ascensão social, dificultando o rompimento com os ciclos de pobreza e exclusão.

No contexto do Ensino Médio, esse dualismo permanece evidente até os dias atuais. Apesar de avanços nas legislações educacionais, que trazem em seus textos a defesa da equidade e da universalização do ensino, esses princípios muitas vezes não se concretizam na prática. A realidade de muitos jovens brasileiros, principalmente aqueles oriundos das periferias e das classes populares, revela um cenário de oportunidades limitadas, ensino precarizado e falta de acesso a uma formação que lhes permita escolhas reais e dignas.

Segundo Ribeiro (1993), essa distância entre o que está previsto na legislação e o que ocorre de fato nas escolas não é recente. Já na Constituição de 1934, existiam contradições importantes, como ele aponta ao afirmar que “as diretrizes estabelecidas ficam no papel, já que diversas interpretações podem ser feitas de um determinado artigo, devido à falta de clareza e objetividade”. Essa observação ressalta o quanto a falta de comprometimento com a efetivação dos direitos educacionais contribui para a manutenção da desigualdade e do caráter elitista da estrutura educacional brasileira.

### ***Impactos da dualidade na desigualdade social***

Segundo Dermeval Saviani, na obra *Escola e Democracia* (1983), a teoria da escola dualista, desenvolvida por Claude Baudelot e Roger Establet, evidencia uma estrutura educacional que reforça a perpetuação das desigualdades sociais ao atender de forma diferenciada as distintas classes sociais. Diante disso, essa dualidade se apresenta de modo que a escola voltada para as elites tem como finalidade a formação de lideranças e quadros dirigentes, enquanto a escola direcionada à classe trabalhadora tem por objetivo preparar indivíduos para o desempenho de funções técnicas e operacionais no mercado de trabalho. Trata-se de uma organização que, ao invés de promover a igualdade, estrutura-se para reproduzir a hierarquia social existente.

A partir dessa reflexão, pode-se compreender que o sistema educacional brasileiro não apenas espelha, mas também contribui para consolidar as desigualdades presentes no modelo capitalista de produção no qual está inserido. Em analogia à divisão de classes descrita por Karl Marx e Engels (1985), em que o grupo dominante detém os meios de produção e o proletariado vende sua força de trabalho, a dualidade escolar opera de forma semelhante ao destinar papéis sociais distintos para jovens de diferentes origens sociais. Assim, o sistema educacional torna-se um dos mecanismos que sustentam a lógica da exclusão social e da limitação das possibilidades de ascensão da classe trabalhadora.

Em continuidade, dados recentes reforçam o impacto concreto dessa realidade. Pesquisa realizada em 2023 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em parceria com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), aponta que cerca de 24% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola, o que configura uma taxa alarmante de evasão escolar. Entre os principais motivos estão os desafios econômicos enfrentados pelas famílias, a necessidade de inserção precoce no trabalho e a desmotivação com o ensino oferecido — fatores diretamente ligados às desigualdades de oportunidade. Esse índice se torna ainda mais expressivo quando comparado aos 12% registrados, em média, nos países desenvolvidos.

Portanto, essa dualidade apresenta impactos visíveis e preocupantes na realidade brasileira. Segundo o autor Moaci Alves Carneiro (2012), em sua obra *O nó do Ensino Médio*, essa duplicidade na última etapa da educação básica reflete as desigualdades estruturais do país, ao separar os jovens em diferentes trajetórias: uma voltada à formação acadêmica e acesso ao ensino superior, e outra voltada à qualificação técnica e inserção precoce no mercado de trabalho. Essa estrutura, segundo o autor, não apenas explicita as diferenças de classe, mas também contribui para mantê-las, ao restringir o acesso dos estudantes das classes populares a uma formação integral e emancipadora, que possibilite igualdade real de oportunidades educacionais e profissionais.

Carneiro (2012) argumenta que o Ensino Médio brasileiro, tal como se organiza atualmente, representa um “nó” que precisa ser desatado. Somente a partir da superação dessa estrutura dualista será possível garantir que o Ensino Médio cumpra de fato sua função social: promover a inclusão, a equidade e o desenvolvimento pleno do ser humano, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica. Trata-se de um desafio urgente, que exige o comprometimento das políticas públicas e o engajamento da sociedade na construção de uma educação verdadeiramente democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dualidade do Ensino Médio brasileiro, construída e preservada ao longo da história, evidencia a permanência de um sistema educacional excludente, que direciona os estudantes para trajetórias desiguais de acordo com suas condições socioeconômicas. Essa estrutura acaba por reproduzir e acentuar desigualdades sociais, limitando o acesso equitativo ao conhecimento, ao mercado de trabalho e ao ensino superior. O presente estudo possibilitou compreender como esse modelo educacional atua como um mecanismo de exclusão, ao invés de promover justiça social e igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, esta pesquisa contribui para o debate sobre a urgência de uma educação pública mais equitativa e democrática, capaz de romper com as amarras da dualidade estrutural do Ensino Médio. Defende-se que essa etapa da educação básica deve garantir uma formação integral, crítica e transformadora, que considere o estudante em sua totalidade e atenda às diversas realidades sociais do país. A análise crítica realizada por meio de revisão bibliográfica reforça a importância da ampliação de estudos que investiguem os efeitos da organização dual do Ensino Médio e seus impactos na trajetória dos jovens brasileiros.

Destaca-se também a necessidade de redirecionar o foco das políticas públicas educacionais para a construção de um sistema que promova o desenvolvimento de competências essenciais à formação cidadã e profissional, superando a lógica de divisão entre formação técnica e acadêmica. É fundamental que o Ensino Médio assuma seu papel como direito universal e promotor de transformação social, e não apenas como um mecanismo de seleção ou adaptação às exigências do mercado.

Os desdobramentos desta pesquisa apontam para a necessidade de uma avaliação crítica e aprofundada da nova reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 14.945/2024, que, ao intensificar a lógica de escolha por itinerários formativos, corre o risco de consolidar ainda mais o dualismo educacional. Tal reforma precisa ser amplamente debatida e, se necessário, revista, de modo a evitar a perpetuação das desigualdades e assegurar um sistema educacional verdadeiramente comprometido com a formação humana, com oportunidades concretas e igualitárias para todos os estudantes, independentemente de sua origem social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 14.945, de 3 de janeiro de 2024. Altera as diretrizes e bases da educação nacional, com foco na reforma do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jan. 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm). Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 29 nov. 2024.

CARNEIRO, Moaci Alves. O nó do ensino médio. 2. ed. São Paulo: Vorazes, 2012.

G1. Pesquisa do IBGE revela o tamanho da desigualdade que a educação brasileira ainda enfrenta. Jornal Nacional, 7 jun. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/06/07/pesquisa-do-ibge-revela-o-tamanho-da-desigualdade-que-a-educacao-brasileira-ainda-enfrenta.ghtml>. Acesso em: 29 nov. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1985.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 4, p. 15–30, 1993.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. Capitalismo e escola no Brasil. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

# INTERTEXTUALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES A PARTIR DA BNCC E DA PRODUÇÃO DE CRÔNICAS NO ENSINO MÉDIO

*Bruno Luiz Signori<sup>1</sup>*

*Vanessa Nyland Spode<sup>2</sup>*

*Luíza Rodrigues Garbin<sup>3</sup>*

*Vaima Regina Alves Motta<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

**A**s práticas de linguagem possibilitam a interação e participação social, permitindo uma inserção ativa e significativa em diferentes contextos. Essa inserção, contudo, depende do domínio das competências linguísticas, que potencializam o uso consciente e reflexivo da língua. Nesse sentido, a escola assume um papel central ao promover o desenvolvimento de diferentes habilidades ligadas às práticas de leitura e de escrita, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de atuar socialmente por meio da linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta o trabalho pedagógico a partir da centralidade do texto como unidade de trabalho no Ensino Fundamental, enfatizando o uso significativo da linguagem em situações reais de comunicação. No Ensino Médio, o documento propõe o aprofundamento da análise das linguagens, com foco na formação de estudantes críticos, autônomos e reflexivos (Brasil, 2018).

---

1 Doutorando em Letras, área dos Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL-UFSM). E-mail: signori.bruno.luiz@gmail.com.

2 Mestranda em Letras, área dos Estudos Linguísticos, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL-UFSM). E-mail: vanessanyland@gmail.com.

3 Mestranda em Letras, área dos Estudos Literários, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL-UFSM). E-mail: luiza.garbin@acad.ufsm.br.

4 Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL-UFSM) e docente Associada da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: vaimamotta@gmail.com.

Sob a perspectiva da Linguística do Texto (LT), compreende-se que o texto é o próprio lugar da interação, onde os sentidos são construídos por meio da articulação de saberes linguísticos e extralinguísticos (Koch, 2015). Nesse processo, a intertextualidade favorece a ampliação dos sentidos do texto ao estabelecer diálogos com outros textos.

A BNCC reconhece a relevância da intertextualidade ao incorporá-la nos eixos de *Leitura* e de *Produção de Textos*, evidenciando sua contribuição para a formação de leitores e produtores de texto mais conscientes. Um levantamento no documento identificou sete menções ao termo “intertextualidade”, distribuídas entre as práticas de leitura e de produção textual, o que reforça sua importância nos processos de ensino e aprendizagem da língua.

Diante desse contexto, este trabalho tem por objetivo investigar como a intertextualidade é abordada na BNCC e analisar seu impacto na produção escrita de estudantes do Ensino Médio, a partir da elaboração de crônicas literárias em uma prática docente de Língua Portuguesa. O artigo está organizado em três seções: *introdução*; *desenvolvimento* — que contempla o referencial teórico, análise da BNCC e descrição da proposta didática elaborada por Signori (2025) — e, por fim, as *considerações finais*.

## DESENVOLVIMENTO

Por questão de organização, a presente seção foi segmentada em três partes: na primeira, *Intertextualidade: conceituação e relação com a escrita*, apresentam-se algumas noções e conceituações teóricas relacionadas ao *princípio de intertextualidade* (cf. Koch; Bentes e Cavalcante, 2012); na segunda, *Intertextualidade na BNCC: mapeamento e análise*, realiza-se uma breve apresentação da BNCC, bem como um mapeamento e análise concisa dos trechos em que o conceito de *intertextualidade* fora nominado diretamente; na terceira, *Intertextualidade na sala de aula: reflexão a partir de crônicas literárias*, são estabelecidos pontos de conexão entre a BNCC, a intertextualidade e a sala de aula.

### ***Intertextualidade: conceituação e relação com a escrita***

Para que se possa falar em intertextualidade, é preciso, em primeiro lugar, definir o que é texto. Para a LT, um texto não pode ser compreendido como um mero produto, pois depende de estratégias cognitivas e textuais mobilizadas durante a interação — um processo que envolve planejamento, verbalização e construção. Pode-se dizer que um texto é constituído por elementos linguísticos, presentes em sua superfície textual, e por elementos não-linguísticos, que envolvem as condições externas de produção, como o contexto e a situação

sociocomunicativa (Koch, 2003). Nesse sentido, faz-se cabível afirmar que os interlocutores não apenas constroem o texto no curso da interação, mas também são por ele construídos, na relação com o outro (Koch, 2003). Nessa concepção sociocognitiva-interacionista da linguagem, compreende-se que, se o texto se dá na própria interação, o outro é a medida quando se produz um texto, não apenas no processo de construção de sentidos na leitura, mas já na produção de um sentido compartilhado (Geraldí, 1997). De acordo com Koch (2003), a produção de sentidos envolve um produtor/planejador, um texto com um limite de leituras possíveis e um leitor/ouvinte que constrói os sentidos a partir das sinalizações deixadas pelo produtor e de seus próprios conhecimentos de mundo. Pensando em textos escritos, é necessário organizar as ideias de forma coerente e sequencial, de modo que o leitor tenha condições de construir os sentidos dentro das possibilidades intencionadas pelo produtor.

Beaugrande e Dressler (1997) consideram que a efetividade de um texto em uma situação comunicativa está condicionada ao cumprimento de sete princípios de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Neste capítulo, será abordado o fenômeno da *intertextualidade*, entendido, conforme Beaugrande e Dressler (1997), como a dependência de textos previamente produzidos na construção de sentidos de um novo texto, de acordo com a intencionalidade de seu produtor. Segundo os autores, essa relação intertextual se estabelece no processo de produção e de recepção textual, dependendo dos conhecimentos prévios que os interlocutores possuem sobre os textos que dialogam com a nova produção.

No campo da literatura, a noção de intertextualidade já havia sido discutida anteriormente por outros teóricos. Bakhtin (1997) afirmou que todo enunciado (ou texto) está impregnado de ecos e lembranças de outros enunciados. Com base nas ideias bakhtinianas, Kristeva (2005, p. 67) foi a primeira a nomear esse fenômeno, ao declarar que ‘todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro texto’. Atualmente, Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 14) reforçam, no âmbito da LT, a partir das contribuições de Bakhtin, que ‘um texto (enunciado) não existe nem pode ser avaliado e/ou compreendido isoladamente: ele está sempre em diálogo com outros textos’.

Na obra *Intertextualidade: diálogos possíveis*, umas das contribuições das autoras é a divisão da intertextualidade em *lato sensu* e *stricto sensu*. Neste capítulo, será explorada a intertextualidade *stricto sensu*, com foco nas manifestações explícitas e implícitas. Nas palavras de Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 17), a intertextualidade *stricto sensu* ‘ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social

de uma coletividade ou da memória discursiva [...] dos interlocutores'. Mais especificamente, 'é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação' (Koch; Bentes; Cavalcante, 2012, p. 17).

A *intertextualidade explícita* refere-se aos casos em que a fonte do intertexto é mencionada na nova produção. Essa menção pode ocorrer de forma direta — com a citação nominal da obra ou do autor — ou de maneira generalizada, por meio de referências a grupos, como em expressões do tipo 'segundo os antigos' ou 'de acordo com os pesquisadores'. Esse tipo de intertextualidade é frequente em paráfrases, produções acadêmicas, argumentos de autoridade e em interações face a face, quando há retomadas de falas de outros participantes (Koch; Bentes; Cavalcante, 2012). Já a *intertextualidade implícita* ocorre quando não há uma referência explícita à fonte original, embora se espere que o leitor/ouvinte a reconheça. Nesses casos, o novo texto pode assumir a mesma orientação argumentativa do texto-fonte, reafirmando sua perspectiva, ou adotar uma posição contrária, com o objetivo de questioná-lo, ironizá-lo ou até ridicularizá-lo (Koch; Bentes; Cavalcante, 2012).

A partir dos diferentes tipos de intertextualidade, o produtor textual pode recorrer a diversas estratégias para estabelecer relações entre os textos, levando em consideração o propósito sociocomunicativo, os efeitos de sentido que deseja construir e os conhecimentos prévios que pressupõe que o leitor tenha sobre os textos. Quando o autor deseja que o texto-fonte seja reconhecido no momento da leitura, ele pode, além de mencioná-lo explicitamente, empregar recursos tipográficos — como aspas, itálico ou negrito — que sinalizem a presença do intertexto. Essa estratégia funciona como um indicativo da intencionalidade do autor, cujo objetivo é ativar, de forma consciente, a memória textual do leitor (Koch; Elias, 2012).

Bruno Luiz Signori (2025), em sua dissertação intitulada *A presença e o impacto dos Movimentos Relacionais Intertextuais (MRI) em produções escritas do Ensino Médio: um trabalho à luz da Linguística do Texto*, analisa como o produtor de um texto estabelece relações com os intertextos aos quais faz referência. Segundo o autor, os *movimentos relacionais intertextuais* são construídos no próprio texto, no entorno em que o texto-fonte é inserido. Tais relações ocorrem em casos de intertextualidade explícita e implícita, podendo manifestar-se com diferentes graus de proximidade em relação ao texto-fonte, conforme propósito sociocomunicativo do produtor textual.

Nesse sentido, ao produzir um texto, é fundamental considerar que, conforme Koch e Elias (2012, p. 130), 'a construção da intertextualidade, longe de ser gratuita, é estratégica e, por conseguinte, revestida de finalidade

e de significação'. Assim, ainda que muitas vezes essa relação se estabeleça de forma inconsciente, as autoras enfatizam a importância de se trabalhar a intertextualidade nas aulas de produção textual. Elas destacam que não se trata apenas de identificar vínculos entre textos, mas de refletir conscientemente sobre os objetivos e propósitos que orientam esses usos. Devido a relevância desse fenômeno nas práticas de leitura e produção de textos, a seção seguinte será destinada a investigar e analisar sua ocorrência na BNCC, principal documento norteador da educação brasileira.

### ***Intertextualidade na BNCC: mapeamento e análise***

A BNCC surgiu como o resultado de uma trajetória de debates e reflexões acerca da qualidade e da equidade da educação no Brasil. Sua elaboração está vinculada a um movimento de reformulação das políticas educacionais, principalmente após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu a obrigatoriedade de uma base comum aos currículos da educação básica no país. A elaboração do documento contou com a contribuição de professores, gestores escolares e especialistas em educação e foi finalizado em 2018, sendo apresentado como ilustra a citação a seguir:

[...] 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 (Brasil, 2018, p. 07).

Nesse contexto, sua organização foi projetada de forma a contemplar as três etapas da Educação Básica, sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para cada uma estão definidos conteúdos essenciais de aprendizagem e de desenvolvimento escolar. Na Educação Infantil, por exemplo, a BNCC é organizada em cinco campos que visam promover a aprendizagem por meio de interações e brincadeiras. No Ensino Fundamental, as habilidades são dispostas por ano e componente curricular, garantindo uma progressão contínua de aprendizados. Já no Ensino Médio, prioriza-se o aprimoramento de competências que preparem os estudantes concomitantemente para a vida pessoal, cidadã e profissional.

Neste trabalho tomamos como ponto de partida a BNCC exatamente por sua relevância enquanto documento normativo que orienta as práticas pedagógicas em âmbito nacional. Assim, faz-se fundamental compreender (ainda que de maneira superficial) a organização do componente curricular de Língua Portuguesa e de que forma(s) a intertextualidade — fenômeno central

para as reflexões e discussões presentes neste texto — é contemplada nas diretrizes propostas.

No que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa (LP), a BNCC estabelece diretrizes que objetivam padronizar e garantir o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes de forma articulada às práticas sociais de linguagem, visto que ‘a linguagem é entendida como forma de interação, de expressão, de construção de identidades e de entendimento do mundo’ (Brasil, 2018, p. 67). Assim, no Ensino Fundamental, a disciplina de LP integra a área de conhecimento denominada “Linguagens”, de maneira que a organização curricular está estruturada em seis unidades temáticas, considerando os campos de atuação social, como o *jornalístico-midiático*, *artístico-literário*, *vida pública* e o *campo das práticas cotidianas* (Brasil, 2018). Já no Ensino Médio, a disciplina faz parte da área de *Linguagens e suas tecnologias* e está organizada em três eixos estruturantes: *leitura, produção de texto e análise linguística*.

Ao voltar o olhar para o fenômeno intertextual, considera-se que o trabalho com a intertextualidade em sala de aula possibilita que os discentes compreendam a construção de sentidos nos textos, identifiquem diferentes vozes discursivas e estabeleçam conexões entre obras. Segundo Koch (2012, p. 39), ‘no trabalho com leitura e produção de textos na escola, a atenção às relações intertextuais permite uma abordagem mais reflexiva e significativa da linguagem’.

Desse modo, a fim de entender como a intertextualidade é abordada na BNCC, realizamos um mapeamento a partir da ocorrência direta da palavra intertextualidade no documento oficial. Visando tornar mais claro o registro e visualização das informações, o quadro a seguir foi organizado considerando a etapa de ensino, o número total de ocorrências do vocábulo *intertextualidade* em cada segmento, as páginas onde essas ocorrências se encontram, bem como uma descrição que inclui a localização (como eixo, campo de atuação ou prática), as habilidades relacionadas e os trechos específicos em que o termo aparece, com ênfase nas expressões que indicam as práticas pedagógicas associadas (como ‘estabelecer relações’, ‘analisar os efeitos de sentido’ e ‘construir explicações’).

**Quadro 1** - Mapeamento da ocorrência direta do vocábulo *intertextualidade* na BNCC.

Etapa	Número de ocorrências	Página	Descrição
Ensino Fundamental	05	p. 73	- Localização: Eixo Leitura; - Dialogia e relação entre textos; - No trecho em questão os vocábulos “estabelecer relações [...] identificação [...] compreensão” sugerem maior direcionamento para a prática de <i>leitura</i> .
		p. 77	- Localização: Eixo Produção de Textos; - Dialogia e relação entre textos; - No trecho em questão os vocábulos “estabelecer relações [...] construir [...] explicações [...] fazendo uso” sugerem maior direcionamento para a prática de <i>produção de textos</i> .
		p. 139	- Localização: práticas de linguagem dos anos finais (texto de abertura); - Trecho do Campo artístico-literário; - No trecho em questão os vocábulos “percebendo os efeitos de sentido [...] escuta e produção de textos” sugerem um direcionamento para as práticas de <i>leitura e produção de textos</i> .
		p. 155	- Localização: Campo das práticas de estudo e pesquisa; - Análise linguística/semiótica; - Habilidade (EF69LP43); - No trecho em questão os vocábulos “identificar [...] utilizar [...] desenvolvendo reflexão” sugerem um direcionamento para as práticas de <i>leitura e produção de textos</i> .
		p. 187	- Localização: Campo artístico-literário; - Leitura; - Habilidade (EF89LP32); - No trecho em questão os vocábulos “analisar os efeitos de sentido”, quando somado à localização da referida habilidade (isto é, leitura), sugere maior direcionamento para as práticas de <i>leitura</i> .
Ensino Médio	02	p. 506	- Localização: Todos os campos de atuação social - Habilidade (EM13LP03); - No trecho em questão os vocábulos “analisar [...] identificação [...] compreensão” sugerem maior direcionamento para a prática de <i>leitura</i> .
		p. 506	- Localização: Todos os campos de atuação social - Habilidade (EM13LP04); - No trecho em questão os vocábulos “estabelecer relações [...] construir e corroborar [...] fazendo uso” sugerem maior direcionamento para a prática de <i>produção de textos</i> .

**Fonte:** Brasil (2018). Elaboração: os autores (2025).

Embora o levantamento das menções diretas ao termo *intertextualidade* na BNCC contemple as etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio (haja vista que não há presença na etapa de Educação Infantil), a presente análise se concentrará nas duas ocorrências identificadas no Ensino Médio, em razão tanto da extensão deste capítulo quanto da relevância para esta pesquisa, levando em

conta as reflexões sobre a prática docente que serão exploradas na subseção seguinte.

Colocando em evidência as duas habilidades presentes na página 506, ambas estão localizadas em *Todos os campos de atuação social*. Na primeira incidência do termo intertextualidade, a *habilidade EM13LP03* propõe que os estudantes sejam capazes de analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade, identificar posicionamentos e compreender paráfrases, paródias e estilizações. O foco recai, portanto, em uma *prática de leitura*, com ênfase na identificação e compreensão das relações entre diferentes gêneros, textos e vozes. Nesse contexto, a intertextualidade é um fenômeno que possibilita um aprofundamento e expansão dos sentidos dos/nos textos. Já a segunda menção, presente na *habilidade EM13LP04*, traz uma diferente perspectiva ao propor que o aluno estabeleça relações de intertextualidade e faça uso de citações. Nesse caso, a intertextualidade está relacionada à *prática de produção textual*, dado que, espera-se que os alunos assumam uma posição ativa, não apenas reconhecendo este princípio de textualidade em outros textos mas incorporando-o em sua própria escrita, solicitando o uso consciente como estratégia argumentativa e criativa.

Dessa forma, é possível perceber que a BNCC aborda a intertextualidade no Ensino Médio a partir de duas dimensões complementares, porém distintas, que envolvem tanto a leitura quanto a produção textual. Enquanto a primeira habilidade ancora-se em uma postura de leitura e análise, a segunda demanda uma posição autoral, embora não haja uma menção direta do vocábulo no eixo de produções de texto. Essa dualidade das habilidades brevemente analisadas evidencia que, nessa etapa de ensino, é proposta uma abordagem da intertextualidade que não permanece restrita ao reconhecimento de relações entre textos, mas que integra essa noção tanto à formação de leitores reflexivos quanto de produtores críticos. Tendo em vista a perspectiva deste documento norteador, a próxima seção busca traçar algumas discussões a partir da prática em sala de aula dinamizada por Signori (2025) em sua dissertação.

### ***Intertextualidade na sala de aula: reflexões a partir da escrita de crônicas literárias***

Conforme o apresentado nas demais (sub)seções deste capítulo, a intertextualidade faz-se presente não apenas em trabalhos vinculados aos estudos linguísticos, mas também — e sobretudo (no caso deste texto) — em diferentes trechos da BNCC, enquanto uma habilidade ou conhecimento a ser trabalhado, desenvolvido e internalizado. Quando somadas, as diretrizes educacionais e as pesquisas acadêmicas podem fornecer informações e possibilidades capazes de auxiliar os profissionais de educação na elaboração e dinamização de suas aulas. Partindo dessa premissa, selecionou-se uma pesquisa acadêmica cujo

desenvolvimento envolveu a prática docente, a Escola Básica, a leitura, produção textual e intertextualidade. Desse modo, a partir do trabalho desenvolvido por Signori (2025), faz-se possível contemplar uma proposta pedagógica que possuiu, enquanto um de seus objetivos específicos ‘verificar a viabilidade e a proficiência do trabalho com a intertextualidade (*stricto sensu*) a partir dos gêneros textuais redação modelo Enem e crônica literária’ (Signori, 2023, p. 9, grifo do autor).

O trabalho a nível de Mestrado desenvolvido por Signori pautou-se em uma abordagem teórico-prática, isto é, constituiu-se através de uma parte prática (previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM, CAEE 6931153.2.0000.5346) que antecedeu a análise linguística dos trechos de interesse, quer seja, o estudo da intertextualidade e dos MRI. Faz-se importante registrar, contudo, que de acordo com o professor-pesquisador a educação fora entendida ‘como um fim em si mesma, e não como um meio para exclusiva obtenção de dados’ (Signori, 2025, p. 21). De modo a acomodar os objetivos e interesses da pesquisa, foram elaboradas *Oficinas de leitura e produção textual*, dinamizadas ao final de 2023 em uma turma do terceiro ano do EM do Colégio Estadual Professora Edna May Cardoso, localizado na cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Durante as oficinas, os dezessete participantes realizaram atividades de leitura e de produção textual de redações modelo Enem e crônicas literárias. Além disso, os educandos contaram com aulas destinadas aos aspectos práticos e teóricos do fenômeno intertextual (Signori, 2025). Dada a proposta do presente capítulo e a necessidade de realizar alguns recortes, focar-se-á nas etapas das oficinas destinadas à *produção textual de crônicas literárias*; quando cabível, serão devidamente recuperados outros elementos das oficinas. Cabe destacar também que, em virtude do respaldo prévio das teorias anteriormente citadas e dos norteamentos presentes na BNCC, os trechos de interesse da sequência didática desenvolvida por Signori não serão permeados por resgates teórico-metodológicos, posto terem sido previamente realizados.

Durante os meses de novembro e dezembro de 2023, transcorreram as atividades relacionadas à *fase dois* das oficinas de leitura e produção textual (mencionada anteriormente). Essa fase compreendeu atividades de leitura, interpretação, discussão e preparação para a (re)escrita de três versões de uma mesma crônica literária, cuja temática esteve centrada na ‘relação [dos estudantes] com a arte’ (Signori, 2025, p. 93) em suas mais amplas manifestações. Na sequência didática anexada à dissertação de Signori observa-se que, antes da produção textual, foi apresentado aos estudantes tanto a proposta de produção textual que seria desenvolvida quanto crônicas literárias, textos estes que forneceram pistas/informações acerca do funcionamento intertextual, do gênero em questão e da temática a ser trabalhada.

Uma vez abordados os aspectos essenciais para a realização da escrita, destacando-se aqui as atividades relacionadas ao fenômeno intertextual, os discentes realizaram a produção da primeira versão da crônica. Todas as versões foram redigidas em sala de aula, e os alunos tiveram a sua disposição 90 minutos para a escrita de cada uma das versões. O processo de escrita estudantil, segundo Signori, foi mediado/conduzido a partir do aporte de três abordagens interativas, sendo elas:

[...] interações coletivas para apresentar e perceber as *impressões gerais*; momentos durante as reescritas nos quais os educandos que desejassem poderiam realizar uma *conversa particular* com o docente das OLPT e; elaboração de *bilhetes orientadores* para a segunda e terceira versões da crônica literária (Signori, 2025, p. 94, grifos do autor).

Entende-se, a partir da observação das práticas registradas na sequência didática selecionada, que as ‘impressões gerais’ facilitaram a comunicação de aspectos relativos à escrita que apresentavam recorrência e/ou pertinência para a maioria dos participantes das oficinas, facilitando o trabalho docente; os ‘bilhetes orientadores’, por sua vez, permitiram um contato individual com os textos dos educandos, possibilitando ao professor fornecer um auxílio condizente com as necessidades de cada um dos estudantes; as ‘conversas particulares’, transcorridas durante o momento destinado à escrita das crônicas, oportunizaram aos educandos um canal direto de contato com o regente das oficinas, tornando possível o esclarecimento das dúvidas pontuais acerca do processo de escrita, dos aspectos intertextuais e das sugestões apresentadas nos bilhetes orientadores.

Em suas considerações finais, ao dissertar a respeito das atividades desenvolvidas durante as oficinas, afirma Signori (2025) que:

[...] o trabalho de produção textual realizado por intermédio do princípio de intertextualidade (*stricto sensu*) é viável e profícuo, posto que o intertexto representa parte elementar da produção textual: a troca com o outro, com o anterior e com o distinto (Signori, 2025, p. 164, grifos do autor).

A experiência docente registrada por Signori, quando acrescida das considerações teóricas acerca do impacto intertextual e das ponderações pedagógicas da/na BNCC relacionadas ao trabalho com a intertextualidade em sala de aula, parece(m) legitimar a afirmativa de que as atividades de produção textual podem sim considerar o princípio de intertextualidade durante a dinamização, amparando-se no trabalho com e a partir do intertexto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resgate teórico realizado neste capítulo, aliado ao mapeamento e à análise do fenômeno da intertextualidade na BNCC, buscou abrir caminhos para a reflexão sobre o uso da intertextualidade *stricto sensu* em sala de aula, a partir do trabalho desenvolvido por Signori (2025) com crônicas literárias. As oficinas de produção textual elaboradas pelo autor integraram um processo cujo objetivo final era a escrita das redações do Enem. No entanto, como processo, cada etapa é significativa e única, com suas particularidades, objetivos e propósito social.

De acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2008), todo texto está em constante diálogo com outros textos e, por isso, não pode ser compreendido isoladamente. Sob essa perspectiva, a sequência didática proposta por Signori (2025) proporcionou, além do trabalho com o texto literário, uma oportunidade para que os estudantes reconhecessem, de maneira consciente e estratégica, a presença de outras vozes nos textos, estabelecendo um diálogo com suas próprias vozes, o que contribuiu para a construção de uma escrita mais significativa e reflexiva.

Por fim, considerando o objetivo deste capítulo, conclui-se que o mapeamento realizado a partir da BNCC evidenciou a valorização da intertextualidade nos processos de leitura e produção textual, bem como seu impacto no trabalho pedagógico de Signori (2025), especialmente no que diz respeito à escrita de crônicas. Com base nessas considerações, reforça-se a indissociabilidade entre leitura e escrita, assim como a importância de promover atividades que estimulem a reflexão sobre os diversos fenômenos da língua, favorecendo, assim, um uso mais consciente, estratégico e crítico da linguagem.

## AGRADECIMENTOS

‘O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001’.

‘This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001’.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012.
- KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- SIGNORI, Bruno Luiz. **A presença e o impacto dos Movimentos Relacionais Intertextuais (MRI) em produções escritas do Ensino Médio: um trabalho à luz da Linguística do Texto**. 2017. 250 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2025.

# A ESCAPE ROOM COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DA ROMA ANTIGA

Carlos Augusto Lima Barros<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Dada a sua amplitude de possíveis temporalidades e objetos, o conteúdo histórico se baseia em divisões que visam, em um primeiro momento, organizar e facilitar o seu estudo, a clássica divisão quadripartite que estabelece os períodos em Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea trouxeram um significado temporal que persiste até os dias atuais, estabelecendo os marcos que definiriam o início e fim de diferentes momentos da humanidade<sup>2</sup>. Neste artigo, se destacou o cenário da Antiguidade para se estudar a Roma antiga e assim, a partir de sua narrativa histórica, traçar o seu ensino a partir do uso da ferramenta chamada *escape room*, contribuindo assim para o ensino histórico na educação básica, no final deste artigo é proposta uma oficina que coloque em prática o uso da ferramenta com os alunos.

Segundo Moerbeck (2021), a relação entre estudos da Antiguidade e a escola no Brasil tomou forma com a tradução dos manuais de história franceses, no século XIX, pelo jornalista e advogado José Justiniano da Rocha a pedido do governo brasileiro, sendo utilizado no Imperial Colégio de Pedro II e logo após expandindo-se com uma forte influência dos Estudos Clássicos e da História europeia.

---

1 Atualmente mestrando do Programa de Pós-Graduação em História – UFMA (PPGHIS) com área de concentração em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes. Email: carlos.barros1300@gmail.com.

2 Obviamente, devemos ter em conta que organizações e divisões são frutos de recortes que advém de escolhas, escolhas essas que podem ter diferentes influências e objetivos. A História quadripartite vem desde o século XIX, permanecendo até os dias atuais, predominando no sistema escolar e é o padrão para se pensar história, contudo se deve ter em mente as problemáticas que carrega, se voltando muito mais para a Europa e esquecendo de outras dinâmicas de tempo como acontece por exemplo no continente africano, além disso ignora a chamada ‘Pré-História’ que hoje se entende enquanto um elemento a ser estudado e possuinte, sim, de história. Ver mais: FORNECK, Maria Betina. Ensino de História, tempo e temporalidades: uma experiência de formação continuada com professores de História de Arroio do meio/ RS. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, 2017; ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. Educar em Revista, Curitiba, n. 42, 2011. p. 163-171.

Dentro do meio universitário dos anos de 1960, o campo histórico recebe um número considerável de diplomados e discussões em torno da pertinência do estudo da sociedade com suas múltiplas e contraditórias forças, colaboração entre alunos e educadores para criação de programas e uma História escolar utilizando diversas fontes e metodologias. Um avanço que infelizmente será barrado com o golpe de Estado de 1964, dando um caráter factual, positivista, elitista e conservador para o ensino histórico.

Esse cenário acima, somente irá se alterar com mais força no fim da ditadura militar, na década de 1980, o ensino de História será alvo de debates e estudos sobre reformulações nesse novo contexto, valorizando-se uma organização curricular, formação de professores e o conteúdo presente nos livros didáticos. As pesquisas realizadas em torno da educação histórica, estabeleciam a disciplina relacionada com os contextos culturais e históricos no país.

Com um novo enfoque sendo pesquisado, o ensino de História sofre transformações na forma como está sendo produzido e ensinado, uma das áreas afetadas é justamente a Antiguidade que se afasta cada vez mais de um papel de formação moral dos indivíduos, ligado a um forte Eurocentrismo e tido como um ensino para elites (Silva; Gonçalves, 2015).

Uma História Antiga para o século XXI deve focar em uma agenda que dê conta de questões relacionadas às desigualdades econômicas, de gênero, étnico religiosas e os perigos de governos autoritários. Dizer que Antiguidade não nos pode fazer refletir sobre questões tão urgentes é tão somente falta de imaginação ou boa vontade. Esse mundo de outrora é uma região de fronteiras distantes conosco, mas elas existem. Os alunos e alunas rejubilar-se-ão com o estudo da Antiguidade à medida se sintam sujeitos e se questionarem sobre as suas próprias histórias. Tudo isso só é possível com o direito à fala, à expressão e para lembrar de uma noção antiga, muito interessante para se pôr em debate em sala de aula é a *isegoria*<sup>3</sup>. E se me é permitido uma última sugestão aos colegas professores, que tal perguntar quem tem direito à fala ontem e hoje (Moerbeck, 2021, p. 75).

De acordo com o falado por Moerbeck (2021), a História antiga passou por mudanças que visavam estabelecer a possibilidade de se trabalhar com diferentes objetos dentro dessa temporalidade, afastando-se, assim, de uma concepção que privilegiava os grandes homens antigos, as guerras ou um mundo clássico que inspira práticas moralizantes. As pesquisas cada vez mais avançam em temáticas que mostram essa relação do presente com o mundo antigo ou mesmo de possibilidade de observação de temas como gênero, sexualidade, poder, identidade cultural sem que se caia no perigo do anacronismo. Com as

---

3 O autor trás em uma nota de rodapé na página 91 que o termo é geralmente traduzido como “direito à fala” ou “direito igual à fala”.

devidas análises que levem em consideração o contexto e temporalidade do qual se fala, é possível uma gama de abordagens.

Ao se pensar na Antiguidade devemos ter em mente que seu ensino adentra o encontro do aluno com o diferente e com a pluralidade cultural, são diversos povos que se diferenciavam interna e externamente. O estudo dos variados povos e de suas culturas e sociedades deve ser feito com explicações sobre essa distância cultural que marca esses sujeitos, devendo ter-se a preocupação em não as tratar como exóticas, mas sim como possuintes de uma identidade diversa.

A História cultural e os estudos decoloniais se mostram enquanto importantes contribuintes para se entender o mundo antigo. Roger Chartier foi um considerável representante da História cultural definindo que esta objetiva ‘identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler’ (Chartier, 2002, p. 16-17), para que se consiga alcançar essa identificação são realizadas classificações, divisões e delimitações para ‘organizar a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real’ (Chartier, p. 17). As representações, conceito bastante caro ao autor, são construídas a partir de figuras que possibilitam que o presente adquira sentido, o outro seja inteligível e o espaço decifrado, sendo assim, determinadas pelos interesses dos grupos que forjam essas figuras.

Já em relação à perspectiva decolonial, Moerbeck (2021, p. 71) afirma que:

O giro epistemológico decolonial é um movimento crítico do pensamento hegemônico ocidental, matriz esta que deu origem às ciências, por exemplo. Este *turn* estimulou a recuperação e o desencadeamento de outros modos de se pensar o mundo para além de ideias disseminadas no ambiente científico, como neutralidade, meritocracia e objetividade, termos que podem, inclusive, camuflar interesses de grupos mais poderosos.

Ao trabalharmos com a História e mais ainda com tempos tão recuados como é o caso da Antiguidade, o risco de recair em um pensamento de que a conexão com o presente é impossível se torna bastante recorrente, contudo, devemos ter em mente que essas relações devem e podem ser feitas, contribuindo para um exercício de reflexão, ‘a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação’ (Bloch, 2002, p. 63).

### ***Roma: Dos Primórdios ao Império***

A história romana é aqui trazida juntamente com a aplicação da ferramenta *escape room* como uma proposta de atividade interativa e interessante para o aluno, como forma de despertar sua curiosidade para a disciplina histórica, contudo, para além disso, é possível pôr em prática o afastamento de uma história positivista, de pura memorização e se aproximar de uma história problema. Antes de adentrar na aplicação da ferramenta, convém abordar a história romana como forma de melhor discussão posterior sobre suas possibilidades.

Géza Alfordy (1989) destaca que Roma possuiu uma sociedade com um início primitivo e que carece de mais fontes, destacando-se a arqueologia enquanto um importante contribuidor para um maior conhecimento e esclarecimento sobre esse contexto inicial de Roma. Segundo o autor:

[...] As origens do povoamento do monte Palatino, do qual se conserva ainda hoje, no fórum romano mais antigo, um cemitério, que tem sido por vezes considerado como o núcleo histórico primitivo da cidade de Roma, remontam a épocas muito recuadas, talvez ao século X a.C. Os habitantes desse local eram os Latinos. Pertenciam ao subgrupo dos Latino-Faliscanos, migrantes indo-europeus; estas migrações para a península itálica vindas da Europa Central e dos Balcãs datam pelo menos do século XII a.C. e estes povos dedicavam-se principalmente à pastorícia e secundariamente à agricultura. Perto, no monte Quirinal, estabeleceram-se os sabinos, subgrupo dos Osco-Umbros, cujas famílias mais importantes, como os *Fabii*, os *Aurelii* e os *Claudii*, se foram gradualmente fundindo com os latinos e com comunidades de língua latina [...] O processo evolutivo de Roma como cidade só viria a completar-se no século VI a.C., quando estas comunidades primitivas se organizam em cidade-Estado. É então que Roma se alarga para sul, para leste e para norte do monte Palatino, absorvendo os pequenos núcleos populacionais que aí se encontravam e delimitando-se claramente em relação às regiões circundantes[...] (Alfordy, 1989, p. 81).

Além desse processo, o autor chama atenção para a profunda relação de Roma com os etruscos, povo cujo qual se conhece a história a partir do século VII a.C. e que alcançou seu apogeu no século VI a.C. A influência etrusca verificou-se nas instituições e forma de governo, tradições religiosas e culturais, estrutura social e até o próprio nome advém de uma linhagem etrusca (*Ruma*), tamanha a relação histórica entre ambos que o autor até mesmo chega a declarar que 'o facto de Roma ter podido, transformar-se numa cidade-Estado deve-se aos Etruscos, pelo que podemos afirmar que o principal fundamento histórico da história social da Roma primitiva foi o do domínio etrusco sobre Roma' (Alfordy, 1989, p. 19).

Maria Luiza Corassin em Sociedade e política na Roma antiga traz um estudo que percorre pelos três períodos políticos que marcaram a sociedade romana e servem como uma forma de melhor identificar as mudanças ocorridas naquele contexto. Trazendo primeiramente a monarquia (753-509 a.C.) a autora

coloca que a organização política se baseou nos *gens*, conjunto de grupos de família relacionadas a um antepassado mítico, essas famílias eram núcleos menores e constituíam uma entidade social, econômica e religiosa, o chefe da família administrava a propriedade familiar, decidia questões jurídicas, administrava, como sacerdote, o culto aos antepassados e exercia um domínio na política correspondente ao da aristocracia formada pelas famílias de maior prestígio.

Também nessa época surge o conselho de anciãos, o Senado, que formaria a estrutura aristocrática da sociedade romana. Segundo a tradição, sua criação foi obra de Rômulo que escolheu entre os homens mais notáveis das famílias mais destacadas, cem senadores. Acabou por se transformar em um conselho consultivo do rei, além disso, também eram responsáveis pela escolha do novo rei, por intermédio de sua indicação, a escolha era ratificada pela assembleia de cúrias<sup>4</sup> que conferiam o poder supremo ao indicado.

O fim do domínio etrusco em Roma teria representado também o fim da monarquia e como não é de se estranhar, também está envolta em uma lenda. Corassin traz o relato de Tito Lívio em que o filho do último rei etrusco, Tarquínio, o Soberbo, teria abusado de uma jovem mulher chamada Lucrecia, esta acabou por se suicidar. Um dos aristocratas da época, chamado Bruto, indignado com o acontecimento teria liderado uma revolta do povo e expulsado o rei, abolindo a realeza e iniciando a República, constituída agora pelos cônsules, dois magistrados eleitos anualmente. A autora chama atenção que ‘a queda dos Tarquínios não aconteceu graças a um ato revolucionário, mas sim à complexa situação circunstancial da península Itálica, envolvendo as cidades etruscas, latinas e gregas’ (Corassin, 2001, p. 19), no ano de 509 a.C. se altera o cenário através das grandes famílias que substituíram o rei por um colégio de magistrados.

A queda da realeza em 509 a.C. marcou, como vimos, uma mudança institucional: o início da República e o controle do poder pelo Senado, o antigo conselho real. Um grupo de famílias da velha aristocracia aproveitou o fim da monarquia e as dificuldades externas dos primeiros decênios do século V a.C. para monopolizar o poder. Os patrícios, os descendentes dos senadores (*patres*), que se apresentavam como membro das mais antigas famílias de Roma, reservaram para si os novos cargos republicanos, magistraturas e sacerdócios. Formaram um grupo fechado, que excluía os plebeus do governo (Corassin, 2001, p. 21).

4 ‘Existiam três tribos (denominadas *Tities*, *Ramnes* e *Luceres*), que constituíam a base para o recrutamento do exército. As tribos eram subdivididas em cúrias – termo originado de *co-viria*, ‘reunião de homens’. As trinta cúrias eram centros da vida religiosa, com cultos a seus próprios deuses. Cada uma era também a base de recrutamento da centúria, unidade do exército formada por soldados de infantaria’ (Corassin, 2021, p. 15). Essas cúrias que a autora coloca formariam a assembleia popular, *comitia curiata*, que possuía por principal ato promulgar a lei que conferia ao novo rei o *imperium* (poderes civil, militar, judiciário e religioso, permitindo o recrutamento e comando do exército, convocação do Senado e assembleias e administração da Justiça).

A República seguiu com o forte controle do Senado, até que em 60 a.C. é formado o chamado primeiro Triunvirato por Júlio César, cônsul, Pompeu, político popular entre os demais por suas conquistas militares e Marco Crasso, comandante militar muito rico, estes se uniram para aumentar sua influência em Roma, contudo Crasso foi morto em campanha contra os partas e os outros dois viraram inimigos culminando na derrota de Pompeu em 48 a.C. e elevação de Júlio César como único senhor de Roma, sendo declarado *imperator*<sup>5</sup> em 45 a.C. e em 44 a.C. ditador vitalício<sup>6</sup>, com todo esse poder empreendeu importantes reformas em instituições políticas e na Constituição, além de organizar a distribuição de trigo à plebe, desenvolver uma política de colonização, entre outras ações. O assassinato de César em 44 a.C. culminou na instauração de outro Triunvirato formado pelos políticos Otaviano (também filho adotivo de Júlio César), Marco Antônio e Lépido que durou de 43 a.C. a 33 a.C., esta união resultou no exilamento de Lépido e um conflito militar entre os dois primeiros que acabou com a derrota de Marco Antônio e seu consequente suicídio em 31 a.C. Otaviano foi elevado a único senhor do mundo romano.

Otaviano, já utilizava o título de *imperator* desde seu reconhecimento como filho adotivo de Júlio César, até que em 27 a.C., o Senado lhe concedeu o título de Augusto, um título novo com conotação religiosa e relacionado a *augur*, designando algo superior aos homens mortais comuns, uma divindade.

Embora não designassem cargos ou magistraturas, esses apelativos adquiriram valor oficial. Otaviano passou a ser denominado *Imperator Caesar Augustus*, que se tornou nos séculos seguintes o título oficial do chefe do Estado romano. *Príncipe* era uma designação que, segundo o costume na República, indicava “o primeiro dos cidadãos (Corassin, 2001, p. 64).

Tinha início o Império romano, período que duraria de 27 a.C. a 395 d.C., e representaria o auge de poder e domínio romano sobre diversas regiões. Essa época é comumente lembrada pela figura dos imperadores que se destacaram das mais diversas formas, desde governos benéficos que contribuíram para Roma enquanto potência econômica e política até os pormenores escandalosos que alguns destes se envolveram e contribuíram para que fossem vistos negativamente.

### ***Escape Room e a Roma Antiga***

Proponho aqui algumas perguntas como forma de iniciar o terceiro e último tópico deste artigo: devemos nos contentar em descrever essas origens e histórico romano aos alunos? A pura diferenciação entre uma origem mitológica

5 Permitia o controle do exército.

6 Poderes dos tribunos da plebe, direito de indicar os candidatos às magistraturas, concluir a paz e declarar a guerra, dispor do erário e das províncias.

e uma histórica basta que se entenda Roma? Os períodos em que se divide a história romana devem ser simplesmente descritos? Creio que a resposta para todas essas perguntas seria um não, ao menos se não se deseja a reprodução de um jogo de memórias, desconectado do presente.

No tópico anterior me centrei em uma parte mais descritiva da história romana, contudo é importante ressaltar que para além de apresentar o contexto, Alfordy (1989) e Corassin (2021) trazem problematizações sobre o assunto que acabam levando a discussão em torno dos significados presentes nessas narrativas.

Entender que as origens lendárias presentes na história romana não representam apenas um mito isolado que se popularizou, mas fazem parte de um contexto que representa a mentalidade da sociedade, que revela a ligação dos romanos com a religião e que como por exemplo no caso do início da República buscava colocar a aristocracia enquanto libertadora das amarras de uma monarquia opressora, proporciona uma reflexão problematizante sobre as significações.

Os períodos que dividem Roma têm a participação de diferentes sujeitos e instituições político-sociais que merecem e carecem ser analisadas, não representam simplesmente formas de governo que se sucederam ou se mantiveram por acaso, foram alvos de interesses tanto a sua manutenção quanto o seu fim.

A proposta de se trabalhar com o *escape room* se insere em uma tentativa de utilizar um recurso interativo para a educação, mais especificamente para o ensino de História. A tecnologia hoje em dia alcançou diferentes sujeitos e espaços, dentre esses os estudantes do ambiente escolar que estão muito ligados a esse meio, daí surge tanto a necessidade quanto a possibilidade de tornar as ferramentas digitais aliadas ao processo de aprendizagem.

Caimi (2014, p.69) ao abordar a aprendizagem histórica com o uso dessas novas tecnologias, coloca que:

Essa mesma demanda colocada aos historiadores impõe-se, em certa medida, ao professor de história, cuja tarefa é despertar o interesse dos estudantes e persuadi-los da importância da história, mostrar-lhes que a inteligibilidade do tempo presente requer o conhecimento das experiências daqueles que nos precederam, assim como o reconhecimento do passado em comum. A imersão dos jovens num mundo repleto de novidades e facilidades tecnológicas, com tão amplo acesso a informações, torna inoperante, em definitivo, a prática de memorização e reprodução que tem dominado o ensino de história por décadas.

Novamente nos deparamos com o questionamento de uma história que não se aprofunda nas problematizações e busca pelos significados, quando a relacionamos com o contexto atual da tecnologia, esbarramos na problemática de que o acesso à informação se faz muito mais fácil, logo qualquer um pode aprender sobre assuntos históricos, é necessário que o professor tenha isso em

mente, mas ao invés de pensar em termos de competição busque colaborar com as ferramentas.

A autora chama atenção que para uma relação realmente proveitosa, é necessário diferenciar tecnologia e metodologia, de forma que não se recaia em um uso puramente ilustrativo, um repositório de informações semelhante a antigas enciclopédias escolares ou mesmo alguns livros didáticos, mas já quando se traz para o campo metodológico ‘pode oferecer excelentes oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de comunicação, análise, resolução de problemas, gestão e avaliação de informações, entre outros’ (Caimi, 2014, p. 175).

Ao propormos o uso do *escape room* na educação adentra-se o mundo da gamificação, termo derivado da expressão inglesa *gamification*, surgido em 2003, inicialmente se referindo a mistura de entretenimento com experiência de compra, mas que mais tarde iria se referir à aprendizagem com utilização de jogos.

A gamificação surge no cenário educacional brasileiro como uma ferramenta capaz de combater a falta de interesse e a dispersão dos alunos em sala de aula. A tecnologia de ponta tem resultado em games com alto poder de engajamento, capazes de prender a atenção dos estudantes e fazê-los aprender de forma lúdica e natural. Essa ferramenta deve ser incorporada por escolas e professores dentro de um processo de adaptação das tecnologias para a nova realidade dos alunos que é cada vez mais digital e conectada. (Aranha, 2004). Neste sentido, quando se fala em gamificação, estamos nos referindo às noções e técnicas de jogos/games que podem ser aproveitadas em qualquer outro contexto com objetivos específicos (Dayse; Bottentuit Junior, 2016, p. 306).

Essa relação dos jogos com a educação proporciona um melhor uso da tecnologia no ensino, através de uma ferramenta que é de constante uso na vida de muitos alunos. O aproveitamento do contexto dos jogos que envolvem a resolução de desafios, avanço de níveis, preocupação com uma narrativa e design que prendam a atenção dos usuários.

É notório o potencial que a gamificação expressa diante do contexto educacional, principalmente quando ponderamos a realidade da educação Brasileira atual, sobretudo a desmotivação dos alunos e professores. A gamificação propõe ao contexto de ensino-aprendizagem estimular a motivação e o interesse do aluno, o que proporciona uma maior qualidade educacional, pois a partir disto, os alunos podem dedicar-se intensamente a uma atividade a qual lhe desperta interesse e conseqüentemente um provável envolvimento/engajamento, o que lhe proporcionará maiores chances de sucesso quanto aos objetivos traçados (Martins; Bottentuit Junior, 2016, p. 306).

Dentre o universo de gamificação se apresenta como uma opção o *escape room*, voltemo-nos agora pra este. Silva (2022), em consonância com pensamentos de autores por ela estudados, define seu surgimento no Japão, em 2007, logo após

se popularizando no mundo, seu conteúdo é inspirado em uma gama de gêneros de jogos como RPGs, ficção e quebra-cabeças, além disso também no teatro, programas de TV interativos e filmes de aventura. Sua definição seria de jogos interativos propostos para serem jogados por um grupo de participantes com um objetivo específico de encontrar a saída de uma sala dentro de determinado limite de tempo, em meio a busca pela saída são resolvidos quebra-cabeças através de algumas pistas. Sua aplicação está presente tanto em ambientes físicos quanto virtuais, sendo que aqui trataremos do virtual.

Para Medeiros (2020), as ER podem proporcionar experiências para testar e desenvolver habilidades de observar, organizar, analisar e de comunicação entre os participantes. Além disso, o autor enfatiza a exploração do pensamento crítico, da capacidade do sujeito de ser criativo e de cooperar no contexto coletivo por meio da atividade em equipe (Silva, 2022, p. 39).

Tendo em mente essas possibilidades e benefícios trago a proposta de trabalho do *escape room* com o ensino de história, mais especificamente em relação à Roma antiga. Na disciplina de Metodologia do ensino da História na educação básica ministrado pela prof. dr. Sandra Regina Rodrigues dos Santos pelo PPGHIST-UEMA, ocorreu uma oficina intitulada Gamificação e aprendizagem colaborativa em História ministrada pela prof. dra. Dayse Marinho Martins em que após uma rotina de discussões e planejamento foi proposto para a sala a criação de um *escape room* utilizando o Google forms, plataforma utilizada para elaboração de formulários e questionários.

Martins nos orientou sobre como realizar a criação do *escape room* e deixou livre a escolha dos temas e conteúdo. Juntamente com um outro mestrando do programa, foi criado ‘Todos os caminhos levam a Roma’, um *escape room* que se propunha através de alguns enigmas descobrir mais sobre o mundo romano, constituindo-se por desafios que abordavam a fundação da cidade, classes da sociedade, uma personalidade importante, mitologia romana e os imperadores. Teve um total de 6 enigmas com diferentes desafios a serem solucionados e uma contextualização inicial sobre Roma antiga.

Os *escapes rooms* de toda a sala foram apresentados à professora da disciplina e à realizadora da oficina, bem como foram testados por alunos da graduação do curso de História, após isso foi solicitado por Santos a feitura de um artigo com base na realização da atividade, estando livre para as duplas e trios se fariam com base em uma temática mais próxima de sua pesquisa ou com o mesmo tema, tendo minha dupla preterido pela primeira opção.

Com base nas discussões feitas até então e apresentação do *escape room* criado, sugiro a proposta de uma oficina que trabalhe a história romana com os alunos da educação básica por meio do *escape room* tendo em mente a

contribuição que a gamificação proporciona para o ensino em geral. Tal oficina seria ministrada no mínimo em três aulas, no primeiro dia ocorreria uma explicação geral sobre o que é o *escape room*, sua funcionalidade e uso no Google forms, além disso seria mostrada como uma possível ferramenta para se aprender História, aqui é o contato inicial do aluno com a ferramenta, sendo importante que este já possa visualizar a ferramenta em alguns exemplos práticos.

No segundo dia ocorreria uma aplicação de um *escape room* já criado anteriormente, específico sobre Roma antiga. Combinado com a resolução de cada enigma, seriam feitas explicações sobre os aspectos romanos que se pretende enfatizar, por exemplo, na apresentação da ferramenta “Todo os caminhos levam a Roma” propus junto da minha dupla que em cada enigma ocorresse uma contextualização oral sobre o que estava sendo apresentado tanto na pergunta quanto na resposta e assim se problematizasse o discutido.

No terceiro e último dia ocorre a proposição de que os alunos falem sobre suas impressões em relação ao *escape room* e criem os seus, partindo da temática da Roma antiga, criando enigmas que abordem elementos romanos e escolham os desafios que mais se identificarem, aqui se objetiva colocar o estudante enquanto protagonista e observar seus conhecimentos em prática.

A avaliação da oficina consistiria na realização do *escape room* já pronto, percebendo as dificuldades, dúvidas e conhecimentos que os alunos trouxeram e também em analisar as ferramentas criadas pelos alunos, orientando-os sobre as temáticas escolhidas para abordarem em Roma antiga e observar como se darão os resultados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o exposto até aqui, conclui-se a importância de um estudo de História que se afaste de uma pura memorização e narração dos fatos para se preocupar com a problematização do que é estudado. Destaquei que a atenção aos significados contribui para um fazer histórico problematizador que deve ser estimulado junto aos alunos, como forma de perceberem que a história não está imóvel no passado, pelo contrário, está conectada com o nosso presente, devendo-se fazer essa relação de temporalidades. A Antiguidade apesar do seu longo recuo ainda possibilita esse exercício, algo que se tornou ainda mais evidente com a ampliação de temáticas hoje abordadas.

A história romana possui uma considerável riqueza que envolve explicações lendárias e históricas, estas devem ser analisadas de maneira questionadora, levando-se em consideração o contexto envolvido e os sentidos atribuídos no que é escrito ou observado como é o caso de artefatos e outros objetos da cultura material, nesse sentido a História cultural e perspectiva

decolonial contribuem para uma observação que não reproduza as antigas ideias eurocêntricas de um mundo antigo polarizado entre Grécia e Roma, ao mesmo tempo, que se entende as fontes enquanto representações de um mundo social e não puramente registros da vida real.

Por fim, o *escape room* foi refletido enquanto uma ferramenta de possível uso pedagógico pensado através da lógica da gamificação, dando-se destaque para sua aplicabilidade no ensino da História romana foi apresentado o produto “Todos os caminhos levam a Roma”, bem como houve a sugestão de realização de uma oficina a ser trabalhada com os alunos. Estando de acordo com ‘o ensino de História na perspectiva atual enfoca o contato do sujeito com situações reais enquanto princípio fundamental na compreensão do conhecimento histórico’ (Santos; Martins, 2023, p. 115), entendo que articular o conhecimento histórico escolar e um jogo digital tornam possível esse contato de uma forma instigante para o estudante, contribuindo para o ensino curricular e também no uso de novas ferramentas na educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFÖLDY, G. **A História Social de Roma**. Lisboa: Presença, 1989.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Geração Homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica**. In. MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMMBARELLA, Alessandra. **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 53-78.
- CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 2ª Ed, 2002.
- CORASSIN, Maria Luiza. **Sociedade e política na Roma antiga**. São Paulo: Atual, 2001.
- MARTINS, D. M; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. (2016). **A gamificação no ensino de história: o jogo “legend of zelda” na abordagem sobre medievalismo**. *Holos*, 7, p. 299–321.
- MOERBECK, Guilherme. **Em defesa do ensino da história antiga nas escolas contemporâneas: base nacional curricular comum, usos do passado e pedagogia decolonial**. *Brathair* 21 (1), 2021, p. 50-91.
- SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos; MARTINS, Dayse Marinho. **ENSINO DE HISTÓRIA: metodologias, abordagens e práticas**. *Outros Tempos*, vol. 20, n. 36, 2023, p. 115-121.

SILVA, Janaina Maria da. **Avaliação para a aprendizagem com escape room no ensino superior:** uma análise a partir das experiências de docentes brasileiros. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

SILVA, Lisiana Lawson Terra da; GONÇALVES, Jussemar Weiss. **O ensino de história antiga:** algumas reflexões. XXVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Anais. Florianópolis – SC, 2015.

# GESTÃO ESCOLAR: UM OLHAR HISTÓRICO-SOCIAL E DE POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À DEMOCRACIA

*Chrissie Lobato Airoso<sup>1</sup>*

*Alexandre Ferreira de Oliveira<sup>2</sup>*

*Clodoaldo Ferreira de Oliveira<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

**G**erenciar e administrar são prerrogativas relacionadas aos estudos das ciências sociais, esta é uma área que estuda as relações interpessoais, bem como a relação humana com o ambiente em que vive. Neste sentido, o gestor é aquele ou aquela pessoa que coordena, planeja, bem como avalia, de que maneira podem ser solucionados os problemas existentes e/ou a serem enfrentados. Assim, as funções dos gestores são inúmeras, entre elas: fixar as metas, alcançar os objetivos, analisar e reconhecer os problemas a enfrentar, tentar solucionar os problemas, organizar recursos financeiros, tecnológicos, ser um comunicador, um líder; ao dirigir e motivar as pessoas, tomar decisões precisas e avaliar, controlar o conjunto todo.

A gestão, na perspectiva administrativa, mercadológica e capitalista, apresenta-se de maneira fria e pouco afetiva, pois por definição parece deixar de lado as relações interpessoais, as quais foram citadas, e passa a assumir um caráter de negócio e lucro. Durante um longo período da nossa história, a Gestão Escolar assumiu esse caráter meramente mercadológico e empobrecido de afeto interpessoal, desprezando características que são inerentes aos seres humanos, como amizade, respeito, companheirismo e fraternidade. Com a abertura política ao final da década de 1970 e início dos anos de 1980, o Brasil

---

1 Diretora Adjunta na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu – RJ e Professora de Ciências na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Graduada em Biologia pela Universidade Iguaçu (UNIG) e Pós-graduada pela Faculdade Campos Elíseos. lobato.chrissie80gmail.com.

2 Licenciatura em História pelo Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos, Pós-Graduação em História Moderna pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestre em Avaliação pela Fundação Cesgranrio. Alexandrehistoria2804@gmail.com.

3 Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). clodoaldohistoria@gmail.com.

passou por uma série de mudanças políticas e sociais que culminaram a reboque com a mudança no paradigma de gestão escolar.

Com as mudanças sociais promovidas pela retomada da democracia, a Gestão Escolar Democrática passou a ser pauta, mais enfaticamente, nos debates acadêmicos e escolares, pois se tornou uma prerrogativa da própria Constituição Federal, promulgada, em 1988. O ideal democrático entrou em cena, obrigando, não só a escola, como os seus gestores, a repensarem o seu papel, uma vez que a sociedade adquiriu uma maior representatividade com o passar dos anos, compreendendo que a gestão apropriada, como gestão democrática, deve ser àquela que se encontra atenta à vontade da maioria das pessoas envolvidas, considerando-se etimologicamente o termo democracia (*'dêmo'* = povo e *'kratía'* = poder).

Desta maneira, este artigo tem como objetivo debater a importância de uma gestão de princípios democráticos no cotidiano escolar. Para isso, apresentaremos uma breve análise da conjuntura social brasileira, principalmente a partir das duas últimas décadas do século passado que possibilite-nos compreender a amplitude, com qual, o tema adquiriu no âmbito, não só educacional, como também social, uma vez que a escola consiste num componente fundamental da sociedade, onde a concepção de gestão desenvolve-se associada a um contexto que abarca inúmeros ideais como, por exemplo, a diversidade, a pluralidade, o respeito, a dignidade e cidadania. Assim, estes fatores permitem-nos repensar a gestão no sentido de uma articulação consciente entre ações humanizadas que se realizam no cotidiano da instituição escolar, através dos Projetos Políticos Pedagógicos, e o seu significado político e social.

## **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: CONCEITUAÇÃO**

Por definição, a palavra 'gestão' tem a sua origem etimológica no latim, *'gestio'*, que significa conduzir, dirigir ou governar. Neste sentido, refletir sobre a Gestão Escolar Democrática leva-nos a questionarmos os rumos que a Escola deve seguir, ou ser conduzida, no intuito de se tornar um ambiente justo e igualitário. Para isso ocorrer, a ideia de democracia faz-se necessária dentro do que se define como escola.

O termo Escola, que também deriva do latim, "*schola*", e refere-se ao local onde se desenvolve qualquer gênero de instrução. Também permite fazer alusão ao ensino que se oferece ou que se recebe, ao conjunto do corpo docente e discente de um mesmo estabelecimento escolar, ao método, ao estilo peculiar de cada professor/docente para ensinar, em fim a todo o sistema de caráter educacional (Rossato; Quadros, 2016, p. 4).

Sobre Democracia, a sua origem ocorreu na Grécia Clássica. Atenas e outras cidades - estados desenvolveram um sistema de governo por meio do qual todos os cidadãos livres podiam eleger seus governantes e serem eleitos para tal função por um determinado período. Apesar de excluir uma considerável parcela da população do seu sistema de eleição por não serem considerados cidadãos, como estrangeiros e escravos, os gregos deram um grande passo, no que diz respeito à ideia de Democracia, acabando por influenciar os povos do ocidente.

## **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO BRASIL**

No Brasil, as reflexões e debates sobre Gestão Escolar Democrática ganharam força com o final da ditadura Civil-Militar (1964–1985). Este período foi marcado por um contexto de ampla repressão, onde a escola passou a ser um ambiente de intensos conflitos que se refletiam na sociedade de maneira generalizada.

O golpe militar de 1964, apoiado por parte da população, em especial, àquela que representava os interesses da classe burguesa, trouxe para a sociedade brasileira um ambiente sombrio e aterrorizante de perseguição, que se estendeu, também, para os ambientes acadêmicos e escolares.

(...) professores foram presos e demitidos, universidades foram invadidas, estudantes foram reprimidos, presos e feridos e alguns foram até mortos. Os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar, apoiado pelo Decreto-Lei 477 (Moraes, 2011, p. 23).

A administração escolar foi marcada, durante um período considerável de tempo, por profissionais que se pautavam no autoritarismo como método administrativo e educacional. A direção era vista como uma autoridade por excelência na escola, ele ‘manda em virtude de uma lei que lhe dá esse direito e, também, porque mandar é uma das competências inerentes ao seu cargo’ (Ribeiro, 1986, p. 137). Durante o regime militar, o/a diretor/a escolar era a pessoa central do poder decisório na escola, sendo visto como um guardião da lei e da ordem do sistema.

Com os movimentos de democratização que ganharam força, principalmente, durante os últimos governos militaristas, o ideal de liberdade tornou-se inevitável culminando com o movimento de eleições diretas, denominado de ‘Diretas Já’, e a promulgação, em 1988, da atual Constituição Federal do Brasil, alcunhada de ‘Constituição Cidadã’, numa alusão à democracia. Neste sentido, a democracia no país adquiriu uma grande relevância, ao ponto em que, o/a diretor/a escolar, passou a repensar os seus critérios de gestão, no intuito de romper com o passado e aderir, conscientemente, aos novos rumos da gestão escolar. Após o regime militar, foi instaurado no Brasil o regime “democrático”, coube, assim, à Constituição Federal o papel de nortear a nova conjuntura social.

## A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A Constituição Federal de 1988 destaca a gestão democrática como um dos princípios para a educação brasileira. A democratização da gestão escolar é condição fundamental para a qualidade e efetividade da educação, enquanto possibilita a criação de vínculos entre escola e comunidade, que são componentes indispensáveis para a formação e desenvolvimento da sociedade.

Promulgada em cinco de outubro de mil novecentos e oitenta e oito, após mais de duas décadas de Governo Militar, a Constituição Federal é o marco referencial do processo de consolidação da democracia no Brasil. Ela garantiu ao cidadão brasileiro uma série de direitos subtraídos da população durante o período ditatorial-militar, sendo assim, alcunhada como a Constituição Cidadã.

Concernente à Educação, no Capítulo III, Seção I da Carta Magna, o artigo 205 traz, em suas linhas, o ato de ‘educar’ como um direito de todos os cidadãos e uma obrigação do Estado e da família. Assim, a educação escolar é assumida pelo Estado, enquanto dever, conforme a norma constitucional a seguir:

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).

A gestão democrática da educação também aparece enquanto princípio sob o qual o ensino deve ser ministrado. O artigo 206 elenca vários elementos que são fundamentais e estratégicos para a busca e desenvolvimento de estratégias voltadas para uma gestão democráticas, entre elas:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

Em uma breve análise dos incisos destacados, nota-se, taxativamente, que a implementação de uma Gestão Escolar ‘democrática’ necessita que a gestão, bem como a sua equipe estejam comprometidos com os conceitos de igualdade e liberdade, num sentido de respeitar as diferenças e especificidades, dialogando, da melhor maneira, com todos os sujeitos formadores da comunidade escolar, no intuito de desenvolver práticas pedagógicas que garantam tanto o acesso, quanto a qualidade escolar, visando, assim, à permanência plena do aluno num ambiente agradável, participativo e, em especial, democrático.

## **A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI 9394/96) E A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**

A ideia da institucionalização de regras que direcionassem as bases educacionais não são uma novidade no Brasil, ela é antiga e já foi apresentada, por volta da década de 40, na chamada Constituição dos Estados Unidos do Brasil, durante a Era Vargas. O primeiro projeto de uma LDB encaminhado para sanção data de 1948, porém, somente em 20 de dezembro de 1961, por meio da Lei 4.024 foi efetivamente implementada as bases de uma educação de âmbito nacional. Recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 é considerada a mais importante do ordenamento jurídico educacional brasileiro da década de 1990. A LDBEN (Lei 9.394/1996), atualmente em vigor, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, revogando as suas antecessoras: Lei 4.024 de 1961, referida anteriormente; Lei 5.540 de 1968; Lei 5.692 de 1971; e a Lei 7.044 de 1982. Cabe ressaltar que as três últimas foram marcadas por intensos debates ao representarem os embates do período de Ditadura Militar, pois visavam atualizar as diretrizes e as bases da educação brasileira.

A LDBEN 9394/96, em seus artigos 14 e 15, apresenta determinações concernentes à Gestão Democrática, principalmente no que diz respeito ao ensino público. Dentre as diretrizes destacadas chamam a atenção à participação de outros sujeitos que compõe a escola, como professores, para a integração e participação, não somente pedagógica, como também administrativa, descentralizando assim, das mãos dos gestores as ações escolares, o que era característico em tempos de ditadura militarista, por exemplo. Assim, os referidos artigos trazem as seguintes determinações:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (Brasil, 1996).

Apesar da lei não definir e nem normatizar as diretrizes fundamentais que abarcam a função de gestor educacional de maneira direta, indiretamente, cabe ressaltar que a regulamentação do princípio da autonomia, delegada aos/as gestores/as faz parte do universo administrativo, pois decreta a gestão democrática com um dos seus princípios apontando a lógica e a participação

de todos os envolvidos. Nesse sentido, o caráter deliberativo da autonomia assume uma posição ainda articulada com o Estado. Com isso, as legislações pavimentam um caminho para que educadores/as e gestores/as repensem na perspectiva de uma ética e de uma ideológica, no sentido de criar novas formas de participação na escola pública, tais como ouvindo, registrando e divulgando o que os/as estudantes, bem como a comunidade pensam, falam, escrevem sobre temáticas acerca da gestão, da liberdade da escola pública e as desigualdades da sociedade brasileira, por exemplo.

Se a Educação tem como uma das finalidades, preparar as pessoas para o exercício da cidadania e a própria LDBEN/96 é a lei que disciplina a educação no âmbito escolar, então, o ideal é que, não apenas o/a professor/a em sala de aula, mas toda a organização escolar sirva a este propósito. Desta Forma, a escola deve constituir-se um espaço democrático no qual professores, alunos, pais ou responsáveis e gestores em geral exercitem a cidadania. Certamente, tal exercício concorrerá para a formação de pessoas capazes de exercer sua cidadania nos demais âmbitos da sociedade. Bem como a Constituição Federal, também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação consagra os princípios sob os quais o ensino será ministrado no Brasil: Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: '(...) VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino' (Brasil, 1996).

## **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

Após o estabelecimento de algumas análises e reflexões de caráter histórico tendo como base as legislações brasileiras, principalmente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, pode-se compreender que os três conceitos definidos neste artigo 'Gestão', 'Escola' e 'Democracia' compõem um ambiente complexo, instigante e incomensurável de debates, pois se trata de um tema que se desenvolve a partir da interação de diversos sujeitos, que formam o ambiente escolar, que se interagem de acordo com interesses e de maneiras peculiares e diversas.

Assim, é importante debater a função norteadora visto que para haver uma gestão democrática faz-se necessário um rompimento com o passado tradicionalista e autoritarista que promovam as mudanças de cunho social, na medida em que a escola consiste numa instituição fundamental para a construção e o acesso à cidadania.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (Veiga, 1997, p.18).

Para o autor, a prática profissional pedagógica deve ser um dos principais componentes da gestão democrática, por ser a partir dela que se estabelece o resgate e a percepção do que se faz necessário para o desenvolvimento escolar.

A gestão da escola e, em especial, o trabalho dos gestores escolares também passou a ser objeto de debate entre os diferentes setores sociais. Os debates, embora não afinados à mesma perspectiva teórica e política, convergem, contudo, na importância atribuída à gestão da escola como instrumento para a promoção da qualidade na educação. O discurso da modernização das escolas não colocava em questão somente sua eficácia; questionava, de fato, os princípios e finalidades da educação, em especial o seu caráter público e democrático.

(...) tornar as escolas eficazes torna-se então, a principal meta das reformas, o que por sua vez, implicaria, adotar também uma outra visão de gestão escolar, que sinalizasse para a emergência de uma nova cultura na escola, ancorada em três eixos: a descentralização, a autonomia e a liderança escolar (Fonseca, 1995 et al., p.53).

Portanto, os referenciais teóricos levam-nos a reflexão sobre a educação mediante a um olhar direcionado à gestão participativa e democrática, em que o processo pedagógico, que envolve, entre outros, o conhecimento da legislação, a participação nas modalidades de provimento ao cargo de dirigente escolar, a implantação e a consolidação de mecanismos de participação, estejam, constantemente, presentes. Atualmente, o/a gestor/a que atua na gestão democrática tem que orientar e incentivar o processo democrático, atuando como uma liderança que foca no progresso da comunidade escolar e local, ofertando um ambiente de participação coletiva, onde as ideias são compartilhadas e onde haja a divisão do poder, sendo assim, ‘uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade; ‘a cara da escola decorre da ação conjunta de todos esses elementos’ (Luckesi, 2007, p. 15).

Como exemplo de mecanismo capaz de promover a implementação de uma gestão democrática, o Projeto Político Pedagógico (PPP) pode ser utilizado como uma das principais ferramentas para a elaboração de uma proposta que represente à coletividade. Como debatido anteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, artigos 14 e 15, a elaboração da proposta pedagógica deve contar com a participação dos profissionais da educação, assim, a legislação enaltece o papel da escola e dos/as educadores/as na construção de projetos educacionais articulados com as políticas nacionais, as diretrizes dos Estados

e municípios, capazes, ao mesmo tempo, de considerar a realidade específica de cada localidade, instituição de ensino e, principalmente, a realidade da comunidade ao qual a escola encontra-se inserida.

Dessa maneira, o projeto pedagógico, autonomamente construído, deve permitir aos/as professores/as, alunos/as, coordenadores/as e diretores/as estabeleçam um diálogo que vise a comunicação, bem como a criação de estruturas metodológicas mais flexíveis. Portanto, para haver a confirmação desse contexto, é preciso que se estruture à autonomia inerentes às relações humanizadas, essenciais à democracia.

Cada proposta ou projeto pedagógico retrata a identidade da escola, daí a importância de construí-lo com a participação de todos que fazem parte da educação. Assim sendo:

A educação é antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de 'saber social' (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais (Frigotto, 1999, p. 26).

Pensar num Projeto Político Pedagógico é pensar numa ação democrática, por conter os elementos norteadores de uma escola, o PPP deve ser elaborado consoante os interesses de todos os sujeitos de uma comunidade escolar, perfazendo-se assim num documento de profunda importância, pois se forma consoante as necessidades da localidade e para contemplar os anseios de todos os ambientes. Cabe ao gestor a função de, não somente participar, como também criar condições, de maneira ética e democrática, para que tal documento não seja um documento frio ou autoritarista, somente elaborado na intenção de satisfazer os interesses ou as vontades do/o gestor/a, mas, sim, seja elaborado e posto em prática como um documento humanizado, capaz de se tornar um exemplo da '*práxis*' do ideal de Democracia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de promover um debate sobre o conceito de Gestão Escolar Democrática, por meio de uma breve viagem na história da legislação brasileira, voltando o olhar para a educação, num diálogo com alguns autores, nos levou a refletir sobre a importância da relação do cenário histórico-social com a ideia de democracia no ambiente escolar, onde, no momento em que há ausência de liberdade, há também uma maior austeridade nas relações educacionais. Mesmo parecendo óbvia esta relação, a gestão no Brasil somente passou a adquirir

um caráter democrático a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN 9394/96, que estabeleceram, entre outros artigos, o ideal de Gestão Democrática, servindo como base para as reinterpretações da educação brasileira nos diferentes universos escolares.

Entre os ganhos proporcionados pela legislação, destaca-se o modelo de gestão democrática, que revisitou a possibilidade da participação dos diversos sujeitos que fazem parte deste universo escolar (alunos/as, pais/mães, professores/as, ou seja, a escola na totalidade), estes adquiriram uma maior visibilidade através do direito de atuarem na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e estender a possibilidade de participação na vida escolar a toda comunidade. Desta maneira, conclui-se que a gestão democrática deve estar pautada na participação de todos os sujeitos que compõe a comunidade escolar, o mais importante é que a escola não se transforme em um mero espaço vazio e/ou não democrático na sociedade, isto é, não ser constituída somente por muros e grades erguidos em um determinado espaço territorial, todavia, e por excelência, seja ela um o espaço da formação e de cidadania. Esta compreensão decorre da interpretação acerca de uma das prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e da Constituição Federal: *'formar o cidadão'*.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Portal do Planalto – Presidência da República.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2024.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal Planalto – Presidência da República.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2024.

FONSECA, João Pedro da; et al. **Planejamento Educacional Participativo.** In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 21, nº 1, jan/jun. 1995. p. 79-112.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e a profissionalização do educador: novos desafios,** In: GENTILI, Pablo; SILVA, T. Tadeu (Orgs.). Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Gestão democrática da escola, ética e sala de aula.** São Paulo: Criarp, ABC Education, n. 64, 2007.

MORAES, Marcelo Francisco. **Análise Espacial Exploratória de Indicadores de Educação no Brasil: O caso da região Sudeste – 2000/2005.** Belo Horizonte. 2011.

RIBEIRO, J.Q. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

ROSSATO, André Anderson; QUADROS, Marivete Bassetto de. **O princípio constitucional da eficiência na gestão escolar**. In: Os Desafios da Pública Paranaense na perspectiva do Professor. Paraná: Cadernos PDN, vol 1, versão Online, 2016. p. 1-16.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

# O FAZER POLÍTICO DA PROFESSORA ARTICULADORA

*Danielle Milioli Ferreira<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

**A** Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro é marcada por muitas lutas, mais ainda no que concerne aos profissionais que ali estão, na sua heterogeneidade, bem como o próprio caminhar pedagógico, onde a ação é sempre pensar numa Educação Infantil pública e de qualidade que reflita a infância e a criança nas suas potencialidades e não apenas no assistencialismo, onde no seu imaginário eles veem este espaço apenas sobre a ótica do cuidado.

Estou atuando como professora de Educação Infantil na Rede Municipal do Rio de Janeiro, desde 2012. Hoje, como professora regente de turma de pré-escola I, no turno da tarde) e Professora Articuladora (no turno da manhã) nem um Espaço de Desenvolvimento Infantil, localizada na 9ª Coordenadoria Regional de Educação, Campo Grande.

O intuito desse artigo é discutir minhas experiências enquanto Professora Articuladora e ampliar minha pesquisa de mestrado “Que é ser Professora Articuladora: conheça a ti mesmo”. A pesquisa e discussões tem como método fenomenológico, segundo Heidegger (2012) ver as coisas mesmas, nelas mesmas, sem a priores, onde o sentido é pelo pensamento na e com a linguagem.

Este assunto é um tema vivo na rede, o que corrobora com a pesquisa fenomenológica, pois é pensar o aqui e agora, no sentido que a Professora Articuladora se apresenta neste momento. Na minha dissertação delimito a função do professor articulador, alguém que planeja e pensa a educação infantil e as infâncias, e está junto com os profissionais da educação, ministrando formações, articulando os documentos oficiais com a comunidade escolar e também é política, porque o chão da escola é disputa de poder e é justamente a discussão que pretendo com este texto.

A Professora Articuladora está no momento sendo discutida na Rede por questões políticas e salariais, por estarem atuando no Ginásio Experimental Tecnológico (GET), junto com o Coordenador Pedagógico.

---

1 Professora de Educação Infantil na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Licenciatura em Pedagogia e Mestre em Educação. E-mail: dani\_milioli@yahoo.com.br.

## DESENVOLVIMENTO

### *Panorama da Educação Infantil Municipal Carioca*

A Educação Infantil Municipal do Rio de Janeiro tem um processo histórico de lutas e entraves, que hoje está mais consolidada, porém carrega ainda umas mazelas. Sou Professora de Educação Infantil e estou na função de Professora Articuladora, pensei nesse texto a partir da minha pesquisa de mestrado “Que é ser professora articuladora: conheça a ti mesmo”, por não termos em 2020 materiais que contribuíssem para esta função.

O panorama histórico da Educação Infantil no Rio de Janeiro, começa com a obrigatoriedade da LDB/1996, onde os Municípios ficaram responsáveis pela Educação Infantil, por esta fazer parte da primeira etapa da Educação Básica. Antes, as creches eram de responsabilidade da SMDS (Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Saúde), na sua maioria comunitárias ou filantrópicas.

A função de Professor Articulador está presente no Rio de Janeiro desde 2003, quando houve a reestruturação das creches e Espaço de Desenvolvimento Infantil, tendo seu primeiro corpo de profissionais formado por: recreadores, cozinheiras ou lactaristas, auxiliar de serviços gerais, 1 diretor e 1 professor regente articulador, segundo Rocha e Vasconcellos (2011).

Tem algumas questões nessa estrutura, primeiro que as salas não tinham professores, o Professor Articulador, era um professor concursado PII (professor de primeiro ao quinto ano), que planejava e realizava o pedagógico em cada sala. Segundo que o único documento nacional que regia a infância era o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998), e a Multieducação, documento da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), que não contemplava a faixa etária dos pequenos, algumas práticas assistencialistas continuaram, mesmo a Educação Infantil sendo reestruturada.

Ferreira (2023) expõe que foi em 2008 que começaram a surgir os primeiros concursos para área de Educação Infantil. Os primeiros profissionais concursados para atuar na Educação Infantil na SME, foram os Auxiliares de Educação Infantil (AEI), exigindo apenas o nível básico, outro problema, já que não contemplava a LDB/1996, que no Art. 61 consideram os profissionais da Educação Básica, tendo sido formados e em cursos reconhecidos “I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 1996). Somente em 2010 houve concurso para Professores de Educação Infantil (PEI), na modalidade Ensino Médio Normal, ou superior em pedagogia, cujo concurso foi aprovada.

Para reparar o erro do concurso de nível básico na Educação Infantil o Município do Rio de Janeiro forneceu formação (ProInfantil) que transformou

os Auxiliares de Educação Infantil em Agentes de Educação Infantil, recebendo uma gratificação salarial, ainda sim eles não foram incluídos em uma categoria de profissionais da educação da SME.

Para ajustar o plano de carreira desses profissionais, a Prefeitura do Rio de Janeiro, realizou outro concurso em 2019 de Professores Adjuntos de Educação Infantil (PAEI), ou seja, o concurso foi aberto, mas com pontuação para quem já era da educação, a maioria dos Agentes de Educação Infantil prestou o concurso, mas ainda temos na rede, Agentes de Educação Infantil. A estrutura na Educação Infantil Carioca hoje é de, 1 Diretor, 1 Diretor-adjunto, 1 Professor Articulador, cozinheiras e auxiliar de serviços gerais (contratadas), Professor de Educação Infantil (PEI), Professor Adjunto de Educação Infantil (PAEI), Professor de Educação Física, Professor que atua Literaturas nas Infâncias, Agente de Educação Infantil (AEI), Auxiliar de Educação Infantil (AEI) e Agente de Apoio a Educação Especial (AAEE).

A partir do panorama da formação histórica da Educação Infantil que é possível pensar neste Professor Articulador que está na Rede Carioca desde 2003 e que poucos são seus inscritos sobre ele, neste formato, só tem aqui na SME. Para Szpakowski (2018), no Estado de Mato Grosso o professor regente pontua para o Professor Articulador de Aprendizagem o aluno que precisa de ajuda em uma determinada matéria específica, onde ele atende em pequenos grupos, o que acontece diferente na Educação Infantil Carioca.

Para Ferreira (2023) o Professor Articulador realiza várias articulações dentro do Espaço de Desenvolvimento Infantil, como mediar pessoas e o conhecimento, famílias e crianças, profissionais da educação, discutir sobre infâncias, dar formação, dinamizar os documentos oficiais e as Leis que abrangem a Educação Infantil, bem como o cerne do pedagógico que é elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar e também o Projeto Pedagógico Anual (PPA), pois não estamos lidando com a dificuldade de aprendizagem, já que não cabe na Educação Infantil e sim com o desenvolvimento integral da criança. O PPA é uma metodologia em projetos da Educação do Infantil é um documento anual elaborado por toda comunidade escolar, onde se lança um tema geral que será esmiuçado durante os bimestres, corroborando com o PPP da Unidade, com os documentos oficiais do Município, com a BNCC e pensadores da Educação, levando em conta a faixa etária das crianças.

É importante ressaltar que o Professor Articulador na Rede Municipal Carioca, não perde a sua regência, por mais que sua função seja pedagógica não é considerado como parte da equipe gestora. Mas na pandemia, somente na pandemia os olhares mudaram de rumo, a equipe gestora foi convocada a abrir escola, no primeiro momento os Professores Articuladores ficaram em casa,

porém um mês depois, a SME considerou que este profissional deveria retornar ao trabalho de forma presencial, já que para eles naquela ocasião, era oportuno nos considerar como parte da equipe gestora. A SME percebendo a necessidade de regulamentar o cargo, criou a resolução SME nº 270, de 02 de julho de 2021, que estabelece as atribuições e critérios para função do Professor Articulador, depois de 17 anos de função.

A resolução considera que o Professor Articulador deve mediar as propostas pedagógicas de acordo com discussão do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, junto com a direção e os profissionais da educação, bem como nortear os documentos vigentes como a LDB/96, a Base Nacional Comum Curricular e os documentos oficiais da SME. E também organizar, participar junto com a direção de momentos de formação, planejamento, conselho de classe, avaliação, junto aos Professores Regentes.

Ferreira (2023) expõe alguns pontos críticos como a importância do Professor Articulador “discutir, executar, planejar ações que envolvam a questão de gênero, raça, indígenas e quilombolas. Bem como estreitar laços afetivos e formativos com a família-escola-comunidade” (p. 82), pois estes temas precisam estar explícitos, senão passam despercebidos na Educação Infantil, o que não dialoga na pedagogia de projetos e sim em datas comemorativas, que só cristaliza preconceitos e cria estereótipos.

Ao analisar o documento novamente, ele tira a responsabilidade do Professor Articulador em estar à frente as ações que cabe a ele pedagogicamente gestar, já que no Art. 3º parágrafo 2/b “organizar, participar juntamente a direção momentos de formação, conselho de classe, planejamento”, e em outros momentos da resolução que só especifica o professor regente. Como Professora Articuladora, há 9 anos, NUNCA, realizei minhas orientações somente aos professores de turma, estamos num Espaço de Educação Infantil com um grupo heterogêneo de diversos concursos diferentes como já foi exposto acima, não cabe a proposta de uma Unidade Escolar, atender somente a um pequeno grupo e sim a todos que ali pertencem, afinal lutamos por uma gestão democrática.

Além disso, quando lidamos com a Educação Infantil, a família está muito presente e inúmeras questões surgem, como deixar sua criança pela primeira vez num espaço público, sobre a metodologia de projetos, onde a criança não vai sair fantasiada nas datas comemorativas, bem como doenças infantis, mordidas, desfraldes e outras coisas a mais que envolvem essa faixa etária. Todos os profissionais que compõe este espaço precisam estar ciente do que é a Educação Infantil.

Lembrando que o Educar e Cuidar, é um processo indissociável que caminham juntos rumo ao desenvolvimento integral da criança e que está tanto

na LDB/96 como na BNCC, mas não é um cuidar assistencialista, sim de prover na criança a sua autonomia. A Professora Articuladora não pode pensar somente no Professor Regente, mas em todo o corpo de profissionais que ali estão, inclusive cozinha e limpeza.

## **E POR QUE A REDE MUNICIPAL CARIOCA NÃO COLOCOU OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Se pensarmos a grosso modo, o Professor Articulador realiza funções próximas do Coordenador Pedagógico, sendo que este está presente no Ensino Fundamental da Rede. Antes do Prefeito Crivella, os Coordenadores Pedagógicos eram nomeados para esta função, trabalhavam por 40h e ganhavam a gratificação que incorporava ao salário, este mesmo prefeito também tirou este benefício de todos os cargos e função da educação, incluindo Diretores e Coordenadores Pedagógicos.

Ao pesquisarmos sobre o Modelo Conceitual de Estrutura do Espaço de Desenvolvimento Infantil de 2010, encontramos a estrutura definida para conter Diretor, Diretor-adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor Articulador, Agente Auxiliar de Creche, Dinamizador de Acervo (segundo o documento dinamizado pelo coordenador, caso não haja professor de sala de leitura) e um profissional de Educação Física. O Coordenador Pedagógico já esteve nos espaços de Educação Infantil, eu por exemplo entrei na função de Professora Articuladora, depois da saída de uma Coordenadora.

Para Fagundes e Milagres (2024), que trabalham em um projeto de extensão com 9 professoras de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, que estão como Professoras Articuladoras, diz que:

Essas coordenadoras pedagógicas não possuem o cargo de coordenação. São denominadas como “professoras articuladoras” e não gozam dos mesmos direitos das coordenadoras que atuam no Ensino Fundamental, incluindo-se aí a gratificação pela função. (Fagundes e Milagres, 2024, p. 2)

As autoras expõem o descontentamento e a descaracterização da identidade do Professor Articulador pedagogicamente o que corrobora com a desqualificação e desvalorização desse profissional e, me ponho a pensar na pormenorização da Educação Infantil, já que o Professor Articulador exerce sua função na matrícula ou em forma de dupla regência, não ganhando gratificação e nem tendo o reconhecimento pedagógico devido.

Segundo as autoras mesmo havendo uma desvalorização tanto profissional como também salarial, isso não impede de destacar olhares positivos referentes ao Professor Articulador, como articular o pedagógico com os seus pares,

mediar conflitos, ministrar formação com a comunidade escolar e estar junto com as famílias.

A Coordenadora Pedagógica hoje, é nomeada para o cargo e ganha uma gratificação R\$ 1.044,00, com carga horária de 40h, não incorpora ao salário. Tem uma questão, se você for um professor concursado de 40h receberá por 40h mais a gratificação, se for um professor 22h30 trabalhará por 40h e não ganhará por 40h, apenas a gratificação, ressaltando que quem incorporou antes da Lei, sancionada pelo ex-prefeito Crivella, perdeu esse direito.

Aqui entrariamos em outra discussão que são as migrações dos professores de 16h e 22h30 para 40h, já que o modelo atual do Município são as Escolas de turno único, o que só contempla os professores de 40h. Mas não entraremos nesse assunto, já que a demanda aqui é da Professora Articuladora, que como eu sou de 22h30, estou como Professora Articuladora na matrícula e faço dupla regência na turma de pré-escola I.

Pensando na minha carga horária, eu tenho apenas 4h30 por dia sendo Professora Articuladora, mas tenho que pensar em um Espaço de Desenvolvimento Infantil misto (dois turnos e integral) cujo horário de atendimento é de 10h. Por ser uma Professora de Educação Infantil, de 22h30 (que não migrou, por ter feito a greve de 2013, sim foi uma das punições de quem fez greve), caso fosse nomeada hoje a Coordenadora Pedagógica, trabalharia por 40h, e teria a gratificação, mas não ganharia por 40h, ou seja, com a dupla regência ganho mais e mesmo se passasse a coordenador pedagógico com a atual gratificação seria uma perda salarial muito grande, haja vista o valor da gratificação.

Essa discussão está em pauta na Rede Carioca por causa do Ginásio Experimental Tecnológico (GET), que é uma concepção de escola que envolve a tecnologia e é plataforma educacional de governo do atual prefeito Eduardo Paes. Não vou entrar no mérito dessa discussão em relação aos GETs, mas cabe ressaltar que a partir do momento que a função de Professor Articulado entra no GET, nas mesmas condições da Educação Infantil, esta função toma maior visibilidade e desperta a importância da valorização.

O que é importante neste momento é rever esta função tão importante, que está na rede há 22 anos, adormecido, sem políticas públicas de valorização profissional e financeira. Isso me faz pensar no chão da escola que tudo, desde o currículo, da prática pedagógica, das greves que temos no caminho, da desvalorização salarial é disputa de poder, para Paulo Freire “além do ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra” (1992b, p.25) enquanto pesquisadora das infâncias precisamos compreender os conflitos e contradições que permeiam a Educação Infantil, e assim podermos realizar as análises críticas da nossa realidade.

Somos desvalorizadas por estarmos com os pequenos, somos vistas como assistencialista, se paga menores salários por estarmos na primeira infância e pela Educação Infantil estar atrelado ao cuidado e as mulheres, que para Arendt (1995):

A comunidade natural do lar decorria da necessidade: era a necessidade que reinava sobre todas as atividades exercidas no lar. [...] A esfera polis, ao contrário, era a esfera da liberdade, e se havia uma relação entre essas duas esferas era que a vitória sobre as necessidades da vida em família constituía a condição natural para a liberdade na polis. (Arendt, 1995, p. 40)

Para a autora a esfera pública e privada se dá a partir da consolidação do capitalismo. A esfera pública é lugar da *polis* da liberdade, dos iguais, dos direitos e o privado o do lar, do cuidado. Por mais que hoje pensemos sobre os papéis de homens e mulheres na sociedade, ainda vivemos muitas vezes de forma implícita a divisão social do trabalho e das relações sociais de sexo.

A Educação Infantil não é diferente, pois tem como criador o alemão Frederick Froebel que via a criança como semente e a professora mulher, como jardineira que regava o jardim. Segundo Arce (2002), ao citar o autor, Froebel via a mulher com o dom divino da maternidade, dons esses naturais e essenciais para cuidar das crianças, corroborando com os ideais capitalistas e religiosos: mãe, esposa e zelosa. E é nesse imaginário que a Educação Infantil está imersa até hoje, não só no Espaço de Desenvolvimento Infantil, como um lugar do cuidado, mas também subalternizando os profissionais da educação que ali estão.

A discussão do Professor Articulador está em pauta na Rede, porque o prefeito Eduardo Paes, em *live*, divulgou uma gratificação salarial para a equipe gestora (Diretor, Diretor-adjunto e o Coordenador Pedagógico) para incentivar e estimular a realização das tarefas. E os Professores Articuladores ficaram de fora, por não fazer parte da equipe gestora, lembrando que na pandemia, fomos obrigados a voltar a escola e prestar assistencialismo, porque fomos considerados parte desta equipe. Não temos nem a gratificação do Professor Articulador e nem a gratificação da valorização da equipe gestora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão, percebo enquanto fenomenologia em pessoa da prática, do pensar minha profissão que a Professora Articuladora tem uma contribuição imensa na Rede carioca, pois é ela que desenha o pedagógico da Educação Infantil.

Chego aqui com duas questões a primeira é que a SME vem criando vários concursos para acertar a vida desses profissionais para não pagar o piso salarial que é devido ao Professor de Educação Infantil, que hoje ele precisaria criar um

concurso de nível superior, mas abre-se contratos de professores pagando menos e dando ainda mais abertura para a terceirização do trabalho, precarizando a mão de obra, reduzindo salários e benefícios e também dificultando a construção da identidade coletiva, interferindo no bom atendimento a criança, tão importante para a Educação Infantil e ainda abre espaço para ideais neoliberais na educação.

A segunda, os Professores Articuladores agora, estão no Ensino Fundamental, reivindicando melhores condições de trabalho e a gratificação que foi designado para a equipe gestora, que até agora não foi paga. A questão é que o desenvolvimento da função do Professor Articulador nos GETs coloca em xeque o desenvolvimento da função dos Professores Articuladores que estão a 22 anos na Educação Infantil.

Como a SME vai lidar com isso? Vai colocar todos como Coordenadores Pedagógicos? Vai enquadrar todos para 40h, pagar por 40h e dar a gratificação? A função de Professor Articulador vai se extinguir? Ou vai ficar por isso mesmo?

Enquanto professora-pesquisadora na Educação Infantil, na prática cotidiana fenomenológica, somos a base, constituímos a entrada da criança no meio social e público, pensamos e respiramos a Educação Infantil todos os dias, acolhemos bebês e famílias todo ano, pois atendemos do berçário a pré-escola, pensamos rotinas, o pedagógico, as crianças incluídas e não incluídas sem laudo, lidamos muitas vezes com o desrespeito, porque acham que estamos ali para tomar conta. Somos funcionários públicos e atendemos com maestria as famílias e os pequenos que ali estão e não somos respeitados por isso, as vezes pelas famílias e até mesmo pelos nossos dirigentes. Mas estamos ali porque acreditamos no bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Como diria Paulo Freire e Ira Shor, “a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético” (1986, p. 146), independente da função que exercemos, somos concursados para ser professor, temos o dever de sermos conscientes diante das políticas que cercam a educação, pensar a educação como ato de criação que valoriza a imaginação e o artístico e que preze o conhecimento como uma educação libertadora visando a transformação da realidade.

Desejo uma educação libertadora para a Educação Infantil e a Professora Articuladora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, A. **A pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

FAGUNDES, Vanessa Coutinho e MILAGRES, Adriana de Oliveira. **“Professoras articuladoras” nas escolas de educação infantil da rede municipal do RJ**: Implicações para a coordenação pedagógica. *In*. Anais do ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/116136>>. Acesso em: 21/03/2025.

FERREIRA, Danielle Milioli. **Que é ser uma Professora Articuladora? Conheça a ti mesma**. 2023. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1992b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. São Paulo: Vozes, 2012a.

ROCHA, F. V. e VASCONCELLOS, V. M. R. **Trajatória das Creches Públicas do Rio**: da LDBEN 9394/96 à estrutura organizacional da SME/RJ. X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste /Anpedinha. Rio de Janeiro: RJ, 2011. Disponível em: [http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/PROPED\\_UERJ\\_008.589.137-12\\_trabalho.doc](http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/PROPED_UERJ_008.589.137-12_trabalho.doc). Acesso em: 25 de nov. de 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI)**. Modelo conceitual e estrutura. Rio de Janeiro, fev. 2010. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf>. Acesso em 30 de março de 2021.

\_\_\_\_\_. **Atribuições dos cargos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www.rio.gov.br/web/sme/atribuicoes-dos-cargos>. Acesso em: 20 jan. de 2021.

SZPAKOWSKI, Janaína. **O Professor Articulador de Aprendizagem na escola pública estadual de Primavera do Leste/MT**. Rondonópolis, 2018.

# HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO RANGEL PESTANA

*Eliete Fernandes Angelo Telles de Menezes<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

O Instituto de Educação Rangel Pestana está presente na história da educação de Nova Iguaçu há muito tempo, sendo assim, temos o interesse em destacar a sua importância, apresentando um panorama histórico, desde a sua origem, ainda como um grupo escolar, até a sua denominação final como Instituto de Educação Rangel Pestana.

O Instituto de Educação Rangel Pestana, da rede estadual de ensino, situado no Centro do município de Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro, nem sempre foi do jeito que é hoje. Na verdade, ele é a unificação de duas escolas distintas: o Grupo Escolar Rangel Pestana e o Instituto de Educação de Nova Iguaçu.

O Instituto de Educação Rangel Pestana teve sua origem em um espaço diferente, inicialmente, do endereço onde, hoje, se localiza. Era uma escola constituída de turmas seriadas e que desenvolveu atividades pedagógicas antes mesmo da data da criação do decreto para o funcionamento como Grupo Escolar de Nova Iguaçu.

Dessa forma, assinalamos que os prédios que compõem o hoje Instituto de Educação Rangel Pestana só foram construídos décadas depois. Um grande terreno, também no Centro, em um local não tão distante do primeiro estabelecimento escolar, foi utilizado para a construção do Grupo Escolar Rangel Pestana e do Instituto de Educação de Nova Iguaçu. Ambas foram construídas nesse mesmo terreno, porém em momentos diferentes, ou seja, com um intervalo de cerca de duas décadas entre a construção da primeira escola em relação à segunda.

A primeira escola construída foi o Grupo Escolar Rangel Pestana, na década de 1940, e a segunda, o Instituto de Educação de Nova Iguaçu, construído no espaço da frente do terreno, na década de 1960.

As duas escolas ministravam cursos diferentes e conviveram com harmonia por quase uma década, com apenas um muro separando-as. Eram independentes e não possuíam diretores, professores e funcionários em comum.

---

1 Professora, pedagoga e historiadora do IHGNI – Instituto Histórico e Geográfico de Nova Iguaçu (RJ), do Núcleo de Pesquisas Sankofa e diretora secretária do IAPAC - Instituto Amigos do Patrimônio Cultural. elieteangelo.tellesmenezes@gmail.com.

A unificação das duas escolas ocorreu no início da década de 1970, constituindo assim o Instituto de Educação Rangel Pestana.

### ***A criação do Grupo Escolar Rangel Pestana***

Como se pode perceber, a história do Instituto de Educação Rangel Pestana começou, na verdade, há muitos anos. A criação de um grupo escolar se deu, através do Decreto nº 2676, conforme D.O. de 17 de novembro de 1931 e o nome designado para a escola foi Grupo Escolar de Nova Iguaçu.

O ato de criação do Grupo Escolar de Nova Iguaçu ocorreu durante o primeiro governo do presidente Getúlio Vargas, que abrangeu os anos entre 1930 e 1945. Em junho de 1931, Getúlio Vargas esteve em Nova Iguaçu, na ocasião da solenidade do lançamento da pedra fundamental para a construção do Hospital de Iguassú. A visita de Getúlio Vargas se tornou bastante oportuna, na medida que viabilizou o avanço para o futuro ato de criação do grupo escolar.

Recorrendo a uma linha de tempo, veremos que anterior à data de criação do grupo escolar, uma escola já funcionava em um local próximo da atual rodoviária de Nova Iguaçu, no Centro. Todavia, apesar de já ter alunos matriculados e uma organização escolar, se fazia necessário a criação de um espaço, de maiores proporções e condições pedagógicas, para abrigar uma escola mais estruturada, um grupo escolar.

A Escola mista de 2º grau n.6, estabelecida no 1º distrito de Nova Iguaçu em 1929 foi classificada, em 1931, como grupo escolar. Em 1932, era inscrita no mapa de frequência a denominação especial Rangel Pestana. É no curso do tempo que o Grupo Escolar de Nova Iguaçu passou a ser conhecido como o Grupo Escolar Rangel Pestana. Mas, relacionadas ao Grupo Escolar, há outras três notações, sendo duas sobre a Seção profissional feminina anexa ao Grupo Escolar e outra sobre o Jardim de infância anexo ao Grupo Escolar Rangel Pestana (Dias, 2014, p. 157).

Era muito comum usarem casas, velhas e alugadas, como escolas. Apesar de não apresentarem condições satisfatórias e muito menos espaço propício para determinadas atividades pedagógicas, essas casas foram usadas por uma grande quantidade de anos.

Daí, havia a necessidade crescente de se construir novas escolas. Além do mais, a ideia da construção de um grupo escolar, a sua existência em Nova Iguaçu, era demasiadamente importante para compor ainda mais o processo de urbanização, que estava em desenvoltura na cidade. O momento era do cultivo da laranja em grande escala. A cidade respirava laranja, vivia dos laranjais espalhados ao longo de seu território. O meio urbano passava por transformações e a educação também precisava se envolver nesses aspectos, em Nova Iguaçu.

O nome Rangel Pestana foi escolhido por conta de uma homenagem a Francisco Rangel Pestana, nascido no século XIX, em 26 de novembro de 1839,

na então Iguassú, outrora nome de Nova Iguaçu. Faleceu em 17 de março de 1903, em São Paulo, na capital do estado.

Embora Francisco Rangel Pestana fosse iguaçuano, a sua vida profissional foi toda construída no Estado de São Paulo, depois de sua mudança para esse Estado, mais precisamente para a capital. No entanto, a homenagem contemplando o nome da escola serviu como referência ao seu nascimento, em Iguassú, e pelos méritos conquistados em vida, na cidade de São Paulo.

Os seus primeiros estudos foram feitos em Iguassú e na cidade do Rio de Janeiro. E exerceu profissões diversas como as de: professor, advogado, jornalista e político (foi eleito deputado provincial – equivalente à deputado estadual hoje, deputado federal e senador). Foi um dos homens públicos mais importantes do seu tempo. Foi um advogado republicano e abolicionista, com um interesse muito grande pelo jornalismo. Fundou jornais e escolas, em São Paulo. Atualmente, além de ruas na capital paulista há também uma escola estadual com o nome de Francisco Rangel Pestana, na cidade de Amparo, no Estado de São Paulo. Assim, podemos afirmar que o Instituto de Educação Rangel Pestana não é a única escola que prestou homenagem a esse ilustre iguaçuano.

Redirecionando o foco, novamente, ao Grupo Escolar Rangel Pestana, apontamos a professora Venina Corrêa Torres como a primeira diretora do estabelecimento. Nascida em Niterói, em 17 de dezembro de 1891, iniciou sua carreira no magistério estadual do Rio de Janeiro, trabalhando primeiramente em Paracambi, sendo depois nomeada para dirigir o Grupo Escolar Rangel Pestana, cargo que exerceu até o ano de 1945, quando se aposentou. Faleceu em 8 de fevereiro de 1950, na cidade do Rio de Janeiro.

Todo o trabalho desenvolvido por Venina Correa Torres no espaço escolar anterior ao prédio do Grupo Escolar Rangel Pestana foi muito bem-conceituado, recebeu muitos elogios e era citada inúmeras vezes em jornal local – o Correio da Lavoura. Exerceu, assim, bastante influência em seu período de atuação, tanto como professora, assim como no cargo de diretora do grupo escolar.

No ano de 1931, sob a regência da mesma professora de 1929 – Venina Corrêa Torres– a instituição foi denominada de Grupo Escolar de Nova Iguaçu, situado no distrito sede, com 350 alunos. Venina Corrêa foi, então, a diretora da instituição no período entre 1929 e 1945, restando apenas um mapa por ela assinado em 1946. Essa professora acumulou o cargo de direção com o cargo de auxiliar de inspeção, constando suas visitas em escolas de Iguaçu nos anos de 1933 e 1935. Também lecionou na escola noturna feminina de 2º Grau, entre 1929 e 1935. De acordo com a estrutura prevista pela legislação, esse “Grupo Escolar” abrigava as 5 séries do ensino primário. No grupo escolar de Nova Iguaçu o maior ingresso de alunos continuou a ocorrer na 1ª série, em comparação com os registros de alunos nas demais séries do ensino primário (Dias, 2014, p. 187).

Observamos, dessa forma, que a professora Venina Correa Torres trabalhou apenas na escola onde já funcionava o Grupo Escolar Rangel Pestana e não no prédio projetado para funcionar o novo espaço do grupo escolar, haja visto que as obras dessa nova escola ainda estavam em andamento, na época de sua aposentaria.

### *A construção do Grupo Escolar Rangel Pestana*

É nesse panorama geral, então, que vemos a formação inicial do Grupo Escolar Rangel Pestana. Mesmo, ainda, sem ocupar o espaço territorial que hoje está construído o Instituto de Educação Rangel Pestana, o Grupo Escolar Rangel Pestana já se destacava.

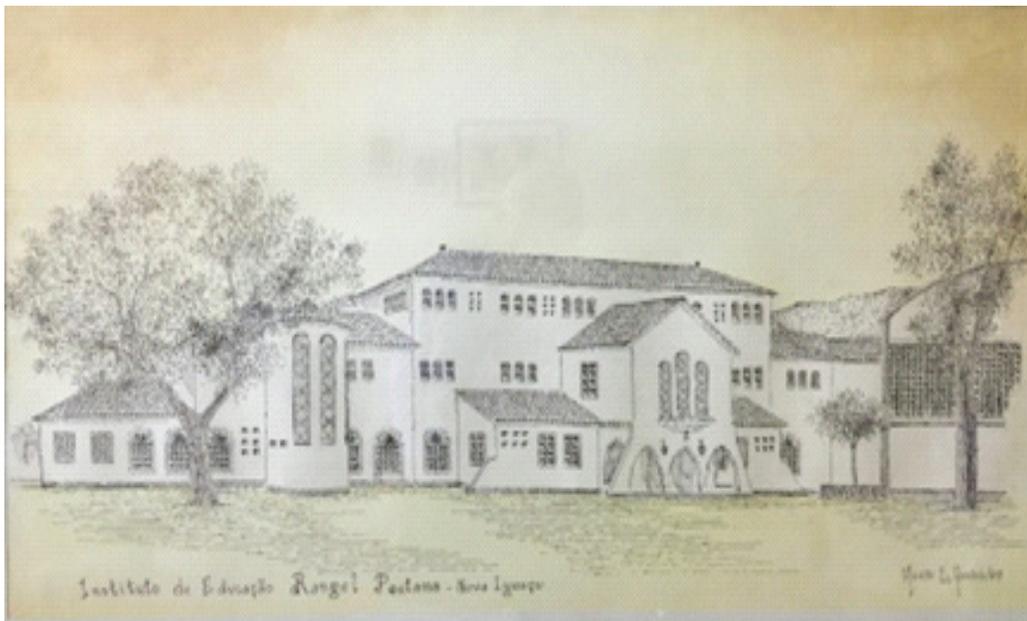
Com a finalização da fase do cultivo da laranja, iniciou-se uma ampla transição econômica e várias outras transformações em Nova Iguaçu. As terras destinadas ao cultivo da citricultura foram fracionadas e assim, foram regulamentadas como pequenos lotes para venda. E foi nesse contexto histórico do município, que vislumbramos o início da construção dos edifícios do Grupo Escolar Rangel Pestana, no Centro.

Nesse período, o governo estadual estabeleceu novos planos para a construção de prédios escolares e assim, entre os anos de 1944 e 1945, as obras começaram, de fato. A conclusão foi em 1949. O local encontrado para as instalações da escola foi um grande terreno próximo da estação de trem de Nova Iguaçu, também no Centro, nas proximidades do outro espaço onde já funcionava o Grupo Escolar Rangel Pestana. Após a inauguração das novas instalações, já com um novo endereço, os alunos foram transferidos, assim como os professores e funcionários. O espaço ocupado anteriormente, foi, então, desativado.

Durante os anos de 1942 e 1943 o Grupo Escolar comportou de 12 a 13 classes, crescendo para 15 a 16 classes e pouco mais de 500 alunos no período 1944-1947. Chegou a abrigar 31 classes e pouco mais de 1.000 alunos em 1949 (Dias, 2014, p.188).

O novo grupo escolar inaugurado trouxe um teor de satisfação para todos da cidade e se revelou com uma grande visibilidade no meio escolar iguaçuano. Se antes, quando, ainda, a escola funcionava em outro prédio já era muito bem prestigiado, agora com o novo endereço, o esperado era que o esse conceito aumentasse.

A escola era composta por um prédio principal e um anexo para o Jardim de Infância. E um grande espaço à frente do prédio, com gramado e canteiros de flores. Havia um muro baixo que circundava todo o espaço da escola, o que deixava à mostra toda a beleza de sua arquitetura.

**Figura 1 - Grupo Escolar Rangel Pestana**

**Fonte:** Acervo do Instituto de Educação Rangel Pestana

Os grupos escolares foram os responsáveis por um novo modelo de organização escolar no início da República, a qual reunia as principais características de uma escola graduada, um modelo utilizado no final do século XIX em diversos países da Europa e nos Estados Unidos para possibilitar a implantação da educação popular. No Brasil, os grupos escolares foram criados inicialmente no Estado de São Paulo, em 1893, como uma forma de proposta de reunir as escolas isoladas, que seriam, então, agrupadas segundo a proximidade entre elas. O modelo escolar paulista de grupo escolar foi implantado no Rio de Janeiro, em 1897.

Os grupos escolares constituíram um fenômeno tipicamente urbano, já que no meio rural ainda predominava as escolas isoladas por muito tempo. Os grupos escolares eram conhecidos como escolas graduadas, já que possuíam turmas seriadas. A classificação dos alunos era pelo nível de conhecimento em grupamentos considerados homogêneos, daí a questão da constituição das classes. Havia o controle e uma distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo. Primava por um prédio escolar, onde em cada sala de aula havia uma classe referente a uma série, por conseguinte, um professor responsável.

O ensino primário oferecido, era ministrado em quatro anos, com um programa com matérias que proporcionavam uma educação integral, envolvendo a educação intelectual, moral, além da educação física. O tempo escolar era

organizado através de um calendário, com a inclusão de datas cívicas e festas de encerramento do ano letivo. E a disciplina dos alunos era rígida em relação à assiduidade, obediência, entre outras situações.

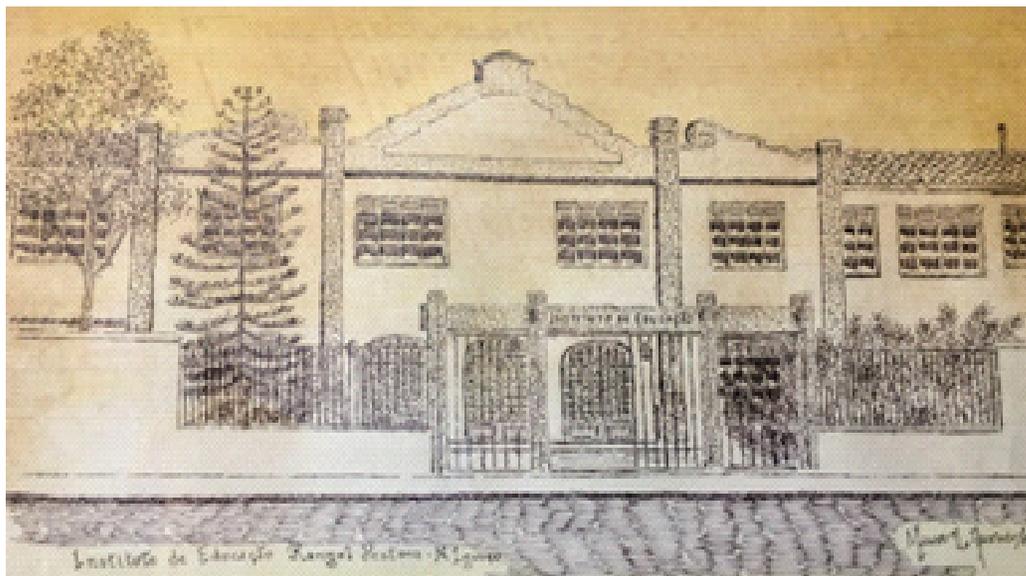
### *A construção do Instituto de Educação de Nova Iguaçu*

Assim, somente no início da década de 1960 é que surgiu o Instituto de Educação de Nova Iguaçu. E embora tenha sido criado através do Decreto nº 4929, de acordo com o D.O. de 6 de dezembro de 1961, o Instituto de Educação de Nova Iguaçu só recebeu a autorização para o funcionamento pleno através do Parecer nº 230 de 10 de fevereiro de 1966, homologado por ato de 18 de maio de 1966 e publicado em 18 de agosto de 1966.

Vale ressaltar que houve uma tentativa frustrada de trocar o nome do Instituto de Educação de Nova Iguaçu para Instituto de Educação Getúlio de Moura, prevalecendo, no entanto, o primeiro nome.

O Instituto de Educação de Nova Iguaçu foi criado, inicialmente, para ministrar o Curso Normal, e iniciou em 1966 com as suas primeiras turmas. E, desde então, o Curso Normal possui um grande conceito junto à população da Baixada Fluminense.

**Figura 2** - Instituto de Educação de Nova Iguaçu



**Fonte:** Acervo do Instituto de Educação Rangel Pestana

Com a construção do Instituto de Educação de Nova Iguaçu na frente do Grupo Escolar Rangel Pestana, este passou, então, a ter o seu endereço

relacionado à rua Venina Correa Torres – rua lateral, nos dias de hoje, do Instituto de Educação Rangel Pestana e o Instituto de Educação de Nova Iguaçu, por sua vez, com a localização na antiga rua Treze de maio, atual rua Dr. Luiz Guimarães, no Centro de Nova Iguaçu.

### ***O Instituto de Educação Rangel Pestana***

No ano de 1972, houve um fato que aproximou de vez as duas escolas: o muro que antes as separava foi demolido e desta forma, passaram a ser uma só, ou seja, foram unificadas. Depois dessa unificação, algumas reformas foram realizadas, inclusive a construção de um ginásio de esportes, assim como novas salas.

A escola passou a se denominada Instituto de Educação de Nova Iguaçu, abrangendo os dois prédios. O antigo Instituto de Educação de Nova Iguaçu passou a corresponder ao Bloco A e o antigo Grupo Escolar Rangel Pestana ao Bloco B. O endereço do antigo Instituto de Educação de Nova Iguaçu prevaleceu.

O nome definitivo, Instituto de Educação Rangel Pestana, foi estabelecido através do Decreto nº 2027, conforme o D.O. de 10 de agosto de 1978. O nome Rangel Pestana foi mantido, por conta da homenagem inicial a Francisco Rangel Pestana.

E tendo em vista o valor histórico do antigo Grupo Escolar Rangel Pestana, o prédio foi tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC) 23 - Processo (Número do Processo: E-12/0.117/89) e publicado no D.O. de 12 de junho de 1989, por causa de seu estilo considerado legitimamente nacional, o estilo neocolonial brasileiro, em consonância com a ideologia nacionalista vigente à época.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Instituto de Educação Rangel Pestana apresenta uma história que foi contemporânea a muitos momentos marcantes da história de Nova Iguaçu. A sua história está entrelaçada à história de Nova Iguaçu, mesmo sendo da rede estadual de ensino. Teve endereços diferentes, e desde o princípio, apresentou uma relevância no meio escolar iguaçuano. O nome de Francisco Rangel Pestana parece ter trazido uma influência positiva para a escola. As suas lutas, as suas conquistas serviram de exemplo.

Muitos foram os alunos que passaram por essa escola e muitos são os que carregam consigo memórias de vivências no decorrer de sua vida escolar até os dias de hoje. O carinho e respeito se reflete nos casos relatados por aqueles que foram alunos do Grupo Escolar Rangel Pestana, do Instituto de Educação de

Nova Iguaçu e do Instituto de Educação Rangel Pestana. Ainda há muito o que pesquisar, coletar dados, entrevistar e ir além para que se estabeleça uma história completa do Instituto de Educação Rangel Pestana.

Mesmo assim, verificamos que mesmo com o passar das décadas do século XX e as do século XXI, quando o nosso país atravessou uma série de conquistas, mas também por muitas dificuldades, com crises que, ainda afetam a sociedade brasileira e que, por sua vez, refletem na Educação, o Instituto de Educação Rangel Pestana persiste em conquistar condições satisfatórias em relação a sua qualidade de ensino.

Enfatizamos, inclusive, que o Instituto de Educação Rangel Pestana se situa em uma área de grande carência socioeconômica, que é a Baixada Fluminense, e no entanto, continua com o firme propósito em manter uma qualidade de ensino, oferecendo à seus alunos condições adequadas, através de uma conduta pedagógica que prima através de aulas criativas e com participação em debates, jogos recreativos, seminários, projetos diversos, entre tantos outros mais procedimentos didáticos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, Amália. **Entre laranjas e letras: processos de escolarização no distrito sede de Nova Iguaçu (1916-1950)**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2014.

DIAS, Amália. **Entre retratos e registros: magistério e escolas públicas em Iguaçu (1932)**. 1. ed. – Curitiba: Apris, 2024.

INEPAC. Disponível em: <<http://www.inepac.rj.gov.br/application/assets/img/site/NovaIguacu.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2025.

PAIVA, Olga Marinho. **O Curso Normal do Instituto de Educação Rangel Pestana (1966/2011): espaço de memória e tradição na formação de professores em Nova Iguaçu**. Dissertação (Mestrado), UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

PEREIRA, Waldick. **Nova Iguaçu para o Curso Normal**. Nova Iguaçu, RJ: IHGNI, 1969.

\_\_\_\_\_, Waldick. **A mudança da Vila: história iguaçuana**. Nova Iguaçu, RJ: IHGNI, 1970.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Lições da escola primária**. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, no final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_, Diana Gonçalves. (org.). **Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

# TRÊS DOCENTES, A EDUCAÇÃO FÍSICA E TRÊS DIFERENTES CONTEXTOS

*Alex de Freitas Pinto<sup>1</sup>*

*Eugênia Maria Gregorio Pereira<sup>2</sup>*

*Fabício Leomar Lima Bezerra<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

**A** Educação Física (EF), como elemento curricular da Educação Básica, tem assumido distintas configurações nos variados modelos de escolas públicas pelo Brasil. As mudanças políticas, culturais, pedagógicas e organizacionais nas escolas afetam diretamente o trabalho pedagógico dos(as) docentes, particularmente em situações que requerem ajustes às novas necessidades sociais, formativas e institucionais. Portanto, é essencial entender como a área é estruturada e implementada em escolas regulares, de tempo integral e militares, levando em conta as especificidades de cada modelo.

Este capítulo visa examinar a prática pedagógica do componente curricular Educação Física em três diferentes modelos de ensino: o ensino regular, o ensino de tempo integral e o ensino militar. Dessa forma, adota-se uma perspectiva crítica, que vê a escola como um local de disputa de poder no que se refere a projetos de formação e a Educação Física como um campo em constante tensão entre diversas visões de corpo, cultura, sociedade e educação. A inclusão obrigatória da Educação Física no currículo da Educação Básica no Brasil, espelha uma série de batalhas históricas e discussões acerca dos significados sobre a aprendizagem dentro desse contexto. Ao longo de sua história, a área foi caracterizada por diversos paradigmas, variando do militar ao higienista, do

---

1 Professor de Educação Física na Prefeitura Municipal de Fortaleza. Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT). Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: alex.freitaspinto@gmail.com.

2 Professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Fortaleza. Doutoranda em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT). Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: eugenia1808@gmail.com.

3 Professor de Educação Física na Prefeitura Municipal de Fortaleza. Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: fabricao\_leomar@hotmail.com.

esportista ao crítico-cultural, o que destaca sua natureza diversa e sempre em evolução (Betti, 1991; Coletivo de autores, 1992 e Soares *et al.*, 1992).

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a obrigatoriedade da Educação Física e expande sua abrangência temática. A Educação Física Escolar (EFE) se depara com o desafio de reafirmar sua relevância como campo de estudo que auxilia na formação integral dos indivíduos, tensionando questões sobre corpo, cultura e sociedade. Contudo, ainda prevalece a perspectiva simplificada que vincula a disciplina à recreação, combate à obesidade infantil, prática de esporte, medida de desempenho físico ou ao mero consumo de energia dos(as) alunos(as), o que compromete seu potencial educativo (Daolio, 1995).

Neste cenário, compreender a prática pedagógica da Educação Física nos variados modelos educacionais requer uma atenção especial às particularidades das escolas regulares, integrais e militarizadas, cujas estruturas, valores e modos de organização afetam diretamente a atuação do(a) professor(a).

## **A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

A máxima da modernidade foi estabelecer que “temos um corpo, conhecemos muito sobre um corpo, mas não somos um corpo, não sabemos o corpo” (Moreira, 2005, p. 194). A escola é um espaço repleto de corpos que se estranham e que se modificam, num incessante ciclo virtuoso de existir sendo.

Em nossa trajetória docente, nos diversos contextos, nas diferentes épocas de atuação, nas idas e vindas do ser educador ou educadora, vivenciamos sempre uma nova, estranha e rica possibilidade de sermos corpos. O que esperar? Que corpos são esses na experiência educativa da Educação Física? Como se relacionam corpos discentes e docentes no contexto da aprendizagem deste componente curricular?

A seguir faremos um relato a partir dessas nossas perguntas reflexivas, com a experiências dos dois autores e da autora deste capítulo. Alex de Freitas Pinto narrará sua prática pedagógica em uma escola de tempo regular. Já Fabrício Leomar contará sua história com a Educação Física e a escola de tempo integral. Por fim, Eugênia Maria falará sobre sua experiência como professora deste componente curricular em uma escola militar, sendo uma cidadã civil.

### *A Educação Física na escola de tempo regular<sup>4</sup>*

Para iniciar nosso diálogo de atuação com a Educação Física e a escola regular, vou começar com uma pergunta que geralmente faço em minhas primeiras aulas com as turmas nas quais atuo na escola: “Mas, afinal, o que é Educação Física?” (Bracht, 2019). Fazer esse questionamento nos leva ao contexto de ser histórico em constante transformação dentro de um sistema de ensino. Assim, a pergunta lançada não tem uma resposta pronta ou, como afirma Bracht (2019), “Ela se recoloca porque não é possível defini-la ou respondê-la de uma vez por todas, porque só é definível o que não tem história (se quisermos, ela é indefinível, no sentido de uma vez para sempre)”.

Dessa forma, a atuação em uma escola regular passa pelo processo formativo que tive e tenho na Educação Física e pela constante mudança que a própria disciplina passa no meio acadêmico, na Educação Básica, no cenário e sentido histórico de cada momento político de nossa sociedade. Logo, o primeiro cenário e sentido da Educação Física passa pela minha trajetória inicial na escola enquanto estudante, essa trajetória ocorre no final da década de 80 e nos anos 90, tendo os anos iniciais do ensino fundamental cursado em uma escola católica, e os anos finais do ensino fundamental e ensino médio no Colégio Militar de Fortaleza.

Naquele período, mesmo com todo processo de mudanças que a Educação Física vinha passando no meio acadêmico Bracht (2019), tive minhas aulas caracterizadas pelos exercícios calistênicos e o aprendizado das diversas modalidades esportivas. Esse processo nos levou ao prazer de realizar os esportes, mas também a uma formação de um corpo entre o “sagrado” e o corpo disciplinado, forte, esportista e militar, sem as devidas reflexões críticas que o meio acadêmico do período vinha debatendo e desenvolvendo.

Esse primeiro cenário e sentido do prazer pela prática dos esportes proporcionado pela EF da escola nos encaminhou para ter um olhar promissor da profissão de EF e partir para um segundo cenário e sentido da EF, tendo no ano de 1997 iniciado o Curso de Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade Federal do Ceará (UFC), com um currículo baseado nas transformações do Movimento Renovador com uma concepção de EF como cultura corporal de movimento, ou seja, uma formação mais humanista e crítica, trabalhando o conhecimento a partir da sociologia, filosofia, antropologia, pedagogia, didática e outras áreas de conhecimento que possibilitaram nossa formação inicial.

---

4 Escola de tempo regular consiste em escolas que têm turmas em um único turno de ensino para atender os estudantes e cumprir o que é exigido na grade curricular obrigatória definida pelo Ministério da Educação (MEC).

A formação inicial transformou a visão de EF tecnicista e esportivista do meu período escolar, para uma a qual fui despertado a atuar, em um corpo<sup>5</sup> sujeito capaz de sentir, pensar e agir. Uma EF de corpo sagrado, forte, esportista e militar transformado em um corpo enquanto *SER*. Como destacam Acosta, Krivisov e Rozengardt (2018), somos levados a atuar em uma EF como práticas corporais pertencentes à cultura, compreendidas como construções históricas e sociais, uma EF carregada de sentido e significado.

Falar desses cenários é importante porque influencia diretamente na minha atuação inicial nas escolas públicas de ensino regular do Estado do Ceará, desde 2005, e do Município de Fortaleza, desde 2009. Logo, encontramos uma realidade da EFE com aulas no contraturno, com turmas separadas por gênero e com vivências de aulas pautadas nos esportes.

Aqui começamos um terceiro cenário e busca de sentido para a EF, falo busca de sentido porque confesso que diante da realidade encontrada tive que repetir e realizar uma prática de aula pautada naquela a qual vivenciei em meu período escolar, o corpo sujeito daquela escola regular era o corpo objeto sem as devidas reflexões críticas.

Mudar essa realidade não foi fácil, o caminho percorrido foi através de muito diálogo com a gestão escolar, baseando nosso desejo de mudança na legislação vigente, e aqui destaco a Lei Federal nº 10.793/2003, que reformula o § 3º do Art. 26 da Lei Federal nº 9.394/1996, sobre o tratamento a ser dado à Educação Física nos currículos das escolas de educação básica, favorecendo a organização de uma nova proposta curricular nas escolas regulares.

A legislação vigente nos leva a um quarto cenário e possibilitou um novo direcionamento ao sentido da EF em um contexto de escola regular. Foi possível organizar as aulas em uma estrutura curricular com aulas no turno dos(as) discentes, com as aulas do componente curricular direcionadas dentro de uma carga horária de duas horas semanais para a turma, ou seja, as aulas passaram a ocorrer com alunos e alunas juntos no mesmo espaço e realizando as mesmas atividades. Pode parecer simples esse momento, mas esse processo de legitimação da EF no contexto de uma escola regular foi árduo, logo, a visão da EFE era e ainda é voltada para o exercício físico, para a aptidão física e o esporte. A sociedade, os(as) gestores(as), professores(as) dos outros componentes curriculares, discentes e até mesmo professores e professoras de EF relutam para entender a EF como componente curricular que tem sua função social no movimento como conhecimento e não somente como atividade física

---

5 Para o conceito de corpo, me apoio em Dias (2012, p. 23 *apud* Gallos, 1998, p. 67): “o corpo é presença concreta no mundo, porque veicula gestos, expressões e comportamentos das ações individuais e coletivas de um grupo, comunidade ou sociedade”.

(técnicas esportivas, os jogos, as danças e a ginástica). Assim, a cultura corporal de movimento nesse cenário da EF da escola de ensino regular passa a ser cada vez mais meu objeto de estudo, no qual vejo que o aluno deve ser confrontado com o conhecimento “sobre” o movimento em um contexto constante de reflexão crítica, ou como destaca Bossle:

Diante disto, parece claro que a Educação Física Escolar precisa fazer sentido para os estudantes da Educação Básica. Precisa também, fazer sentido no âmbito da ciência, do discurso legitimador que produz. Ao esboçar com clareza que o fenômeno em questão é a cultura corporal de movimento, temos clareza de que o movimento é fundamental, mas não o movimento pelo movimento, sem reflexão. (Bossle, 2023, p.70)

Encaminhando minhas reflexões para as palavras finais do desafio da escrita da Educação Física na escola de tempo regular, destaco que esse processo nos levou não somente às nossas experiências e memória afetiva, mas proporcionou a pensar, o professor ou a professora que fomos, somos e podemos SER diante de uma constante reflexão da minha prática em escolas de tempo regular, escolas essas, que hoje vêm se “transformando” em escolas de tempo integral.

Afirmamos que vamos ver muitas mudanças e cenários na EFE, e em um contexto neoliberal da política atual com todo um retrocesso na educação do nosso país nos últimos anos, precisamos fortalecer nossa prática com ações de debate da importância da Educação como processo de transformação da sociedade, tendo na EF um meio para reflexões da Cultura Corporal de Movimento, seja na escola de tempo regular ou em outro formato que atenda a um corpo sujeito que pensa, age e sente.

Chegando às minhas reflexões finais, vou voltar à pergunta inicial: “Mas, afinal, o que é Educação Física?” Agora seguimos para pensar e ter esperança da EF como um meio para refletir o corpo como sujeito. Esperamos ter corpos sujeitos de ação, reflexão e transformação da nossa sociedade. Ratifico esperança, mas do verbo esperar, como nos ensina Freire (1992), ao dizer que “é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar”.

### ***A Educação Física na escola de tempo integral (ETI)***

Como nos apresentam Moll (2012) e Tomazini (2019), as escolas de tempo integral, especialmente aquelas que se organizam a partir dos princípios da Educação Integral, buscam romper com a lógica tradicional da escola instrucionista e abrir espaço para uma formação mais ampla e integrada. A ampliação do tempo escolar, aliada a projetos interdisciplinares e à valorização da cultura, pode favorecer a expansão das experiências corporais dos estudantes.

As escolas de tempo integral do município de Fortaleza têm como base o modelo de Escola da Escolha criado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), tendo como eixo norteador de todo o processo de aprendizagem, o Projeto de Vida de cada estudante (FORTALEZA, 2013). O(a) discente se desenvolve no arcabouço das disciplinas da base comum, que são aquelas já conhecidas em toda trajetória escolar: Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Artes; Educação Física; Ciências; Matemática; Geografia e História, intercaladas com as disciplinas da base diversificada, que são as específicas do modelo da escola de tempo integral: Projeto de Vida; Protagonismo Juvenil; Eletiva; Aprendizagem Orientada; Formação Cidadã; Estudo Orientado; Práticas Experimentais e Introdução à Metodologia da Pesquisa Científica (FORTALEZA, 2013).

A ideia inicial de quando as ETIs começaram as suas atividades nas escolas municipais de Fortaleza, no ano de 2013, era de uma formação holística e transversal. No entanto, essa concepção foi se transformando em uma formação preocupada com resultados, rankings e melhores notas nas avaliações internas e externas. A escola passou a ser conhecida não mais como uma escola de tempo e educação integral, mas como escola de tempo estendido ou popularmente “depósito de alunos(as)”<sup>6</sup>.

A EF nesse tipo de escola nada se difere das escolas tradicionais. Acredito que seja até pior, pois não é oferecido para as crianças e adolescentes outras vivências corporais para além da EF, que é o que esperávamos para esse padrão de escola. Para se ter uma ideia, na escola de tempo regular das 18 horas semanais que os(as) adolescentes passam na instituição, em sua grande maioria, sentados, quietos, copiando, lendo, escrevendo, prestando atenção no professor, se preocupando com avaliações, tarefas de casa, problemas outros etc., apenas em 02 horas eles(as) pensam que vão sair desse contexto. Na ETI, os(as) jovens vivem praticamente as mesmas coisas daqueles(as) da escola regular, mas ficam 32 horas semanais na instituição e com as mesmas 02 horas de EF.

Além disso, nós docentes, para além da área de conhecimento em que somos licenciados (as), devemos ter carga horária em disciplinas da base diversificada. No ano de 2018, por exemplo, eu estava ministrando aulas de Educação Física, Projeto de Vida, Eletiva, Formação Cidadã e Estudo Orientado, ou seja, as mesmas 13 horas semanais de planejamento que o(a) docente da escola regular tem para organizar as aulas de EF, eu tinha para estruturar a EF e mais quatro componentes curriculares. Pelo fato dessa e de outras demandas

---

6 Esse termo é usado para designar que a escola de tempo integral se tornou um espaço em que as famílias depositam seus filhos e filhas pela manhã e buscam no final da tarde, mas sem nenhuma grande novidade do que já é oferecido nas escolas de tempo regular.

burocráticas, eu sentia, por muitas vezes, que a EF era descaracterizada e que eu tinha que fazer um esforço enorme para valorar essa disciplina e proporcionar a melhor aprendizagem para os(as) discentes.

Acreditávamos que pós pandemia a situação fosse melhorar, mas o que notamos são docentes e discentes cada vez mais cansados(as), ansiosos(as), preocupados(as) e estressados(as) com essa rotina de muitas disciplinas e diversas aulas, sem muitos momentos artísticos, culturais, esportivos e de descanso ao longo da rotina escolar. Vivemos ainda um modelo educacional em que o corpo se sente aprisionado dentro, muitas vezes sem voz, sem expressão, sem humanidade. Por isso, ao longo dos anos, fui percebendo o porquê da aula de Educação Física ser um desejo incessante das(os) estudantes para ir à quadra. Aflora o desejo de liberdade, de respiro, de alívio, do descanso, de correr, de gritar e ser ouvido.

No que concerne à minha rotina pedagógica, planejo minhas aulas levando em consideração o planejamento participativo e vislumbrando uma EF por um viés afetivo, democrático e significativo de aprendizagem, tendo a sala de aula ou a quadra como seu grande palco, com múltiplas possibilidades de ser e de aprender, considerando o equilíbrio entre o conhecimento inteligível, aquele da racionalidade, e o saber sensível, conhecido também como saber corporal, dos sentidos. Acredito que esses são alguns caminhos de uma EF mais humana e entusiástica.

No que diz respeito ao planejamento participativo, inicio o ano letivo apresentando aos(às) estudantes o vasto leque de possibilidades das práticas corporais. Estabelecemos um acordo onde eu seleciono um conteúdo de cada objeto de conhecimento, enquanto a turma seleciona outro (Venâncio e Neto, 2023). Se o primeiro bimestre for dedicado ao estudo de Práticas Corporais de Aventura, a aula começa com a exibição de imagens e vídeos dos diversos tipos dessas práticas.

A turma assiste às apresentações e, em seguida, escolhe a que deseja aprender. Posteriormente, revelo a minha escolha. Tal dinâmica ocorre a cada bimestre. Os(as) estudantes também podem escolher uma forma de avaliação, eu escolho outra, dentre as alternativas que proponho (exame escrito, seminário, apresentação artística, portfólio, quiz, jogo etc.) ou outras que eles(as) possam indicar e sempre incluo uma autoavaliação. Ademais, cada estudante faz uma avaliação do meu desempenho como professor. Outra prática recorrente diz respeito aos feedbacks. Ao longo dos meses, eu vou passando meu ponto de vista tanto individual quanto para a turma e peço também que façam análises sobre o que está bom ou não nas minhas aulas. Esses feedbacks são feitos de forma oral, por meio da escrita ou de desenhos.

Creio que essas são maneiras de direcionar a EF para um campo mais humanizado, abandonando a perspectiva apenas de ranking e resultados acadêmicos, levando em conta os corpos que compõem suas histórias e seus caminhos de formação. Na nossa existência, não somos definidos por explicações de causa e efeito, mas sim pela amplitude das nossas experiências vividas. Deixar de pensar o corpo apenas como um objeto para aprendê-lo como uma entidade viva, em um processo de ensino-aprendizagem que o perceba como um ser com sentido e significado, proporcionando uma nova aprendizagem sobre ver, ouvir, sentir e tocar.

### *A Educação Física na escola militar*

A história da Educação Física no Brasil tem uma estreita relação com o militarismo, pois a sua inserção nas escolas inicialmente se deu através de professores/instrutores formados por instituições militares, o que lhes dava características de treinamento físico sem fins pedagógicos, tornando-a uma atividade exclusivamente prática. Estando a Educação Física centrada em fundamentos higienistas e militaristas, suas práticas eram voltadas para exercícios repetitivos, padronizados, sem nenhum caráter pedagógico e sem nenhuma relação ao desenvolvimento de um conhecimento científico, uma prática pela prática, sem criticidade.

Apesar de muitos anos terem se passado desde esse período de relação direta entre a Educação Física e o militarismo, ainda podemos perceber características dessa prática no cotidiano e na estrutura da EFE, seja o simples fato de organizar os(as) alunos(as) em filas até a manifestação da calistenia. Isso não significa que essas práticas estejam erradas, mas as suas realizações ainda aconteceram sem o caráter da criticidade, sem o aparato pedagógico que as justifique e as oriente de maneira a produzirem conhecimento coletivamente. Tal prática nos tornou mais próximos dessa educação do corpo, todavia, com corpos participantes da aula de forma acrítica e dóceis, como define Michel Foucault: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1987, p. 118).

Alguns termos são bem comuns no meio militar, destaco aqui dois deles: padrão e disciplina. Pensar em padronização nos remete a algo que não dá espaço a individualidades e diferenças. Por mais que elas existam e lá estejam, não se manifestam, e quando conseguem, não são respeitadas ou levadas em consideração, apenas podadas para se encaixarem nos padrões estabelecidos. No entanto, uma educação libertadora não pode estar fundada na compreensão de seres vazios, mas na compreensão de seres como “corpos conscientes”. (Freire, 2024, p. 94). Pensar no corpo como “um lugar onde se entrelaça uma

multidão de movimentos que constituem um sistema de comunicação com o mundo” (Caminha, 2019, p. 9) é pensar em um corpo que se manifesta e se relaciona com o mundo, com o outro, e a partir dessas relações se constitui como “ser-no-mundo”.

Ao trazermos a EF para dentro desse contexto militar e educacional, pensamos que “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’... ela dissocia o poder do corpo.” (Foucault, 1987, p. 119). Ela entende o corpo como algo que deve cumprir orientações, regras, seguir padrões, sem questionamentos ou tensionamentos, apenas cumprir. Porém, nosso corpo não é objeto, mas sim corpo vivido, e “os atos do nosso corpo não são apenas ações mecânicas regidas por leis físicas ou fisiológicas, mas atitudes intencionais”. (Caminha, 2019, p. 19). A dinâmica de uma escola militar fundamentada em regras baseadas nas estruturas de funcionamento dos quartéis militares torna as relações verticalizadas, prejudicando a construção de um diálogo entre os atores e atrizes que fazem a educação. Diálogo esse que deve ser problematizador, que acredita em uma formação educacional não para e nem sobre os(as) educandos(as), mas com educadores(as) e educandos(as) ativos e participativos na busca de uma educação como prática de liberdade (Freire, 2024).

Se acreditamos que “inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado” (Freire, 1996, p. 24), precisamos tornar constante a reflexão crítica sobre a nossa prática docente para que esta se torne, conscientemente, um ato pedagógico politizado, em que os sujeitos façam-se livres e não alienados, entendendo que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23), tornando ambos - discentes e docentes - sujeitos ativos da construção coletiva do conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nosso corpo diz mais do que aquilo pelo qual se pensa dele e do que dele é forçado a pensar. Temos uma “compreensão da corporeidade limitada ao corpo físico” (Santin, 2010, p.63). Esta perspectiva também restringe a atenção da Educação Física aos corpos que aprendem, incorporando a noção de que o corpo já chega preparado à sala de aula e que as orientações e lições deveriam ser focadas exclusivamente na mente, entendida como cérebro. O corpo deve estar apto e bem equipado para permitir que a mente funcione sem interrupções que possam prejudicar o progresso intelectual. Se temos uma vida de contínua transformação e alterações, por que o corpo precisa estar sempre preparado para algo?

Este capítulo mostrou a prática pedagógica docente em Educação Física em três diferentes contextos escolares públicos: o modelo regular, o integral

e o militar, a partir da experiência dos dois autores e da autora. A pesquisa indicou que, mesmo considerando as especificidades de cada contexto, todos evidenciam que a prática docente é permeada por conflitos políticos e simbólicos relacionados ao corpo, à cultura, ao currículo e à formação humana.

Portanto, reforça-se a necessidade urgente de consolidar a Educação Física como um campo de formação crítica e diversificada, que valorize o corpo em todos os seus aspectos. É responsabilidade do(a) educador(a), das políticas governamentais e das entidades formadoras batalhar por uma escola pública que assegure o direito à diversidade, à cultura e à vivência corporal de todos e todas. Por aqui, continuamos a ser docentes que percorrem um caminho que sempre se aproxima e se afasta da utopia da aprendizagem significativa e prazerosa, mas que busca uma Educação Física, que possa chamar de delirante, na elaboração ou renovação de um projeto político pedagógico, currículo, das relações e dos processos formativos, em que a escola reconheça corpos aprendentes para assim caminharmos para uma vida educativa mais justa, decente, bela e mais humana no humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ROZENGARDT, Rodolfo. Entre la formación de profesores y la práctica escolar. En: ACOSTA, Fernando, KRIVZOV, Fabio y ROZENGARDT, Rodolfo (Eds.), *La educación física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. Buenos Aires: Editores Asociados, 2018, p. 245-256.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. 1. ed. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOSSLE, Fabiano. Algumas notas para a constituição de uma teoria pedagógica crítico-libertadora da Educação Física (Escolar): corpo do oprimido/corpo-consciente/onto-episteme. In: BOSSLE, Fabiano; PRODÓCIMO, Elaine; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023. p. 52-78.
- BRASIL. Lei nº 10.639 de 03 de março de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **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, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física)**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.
- CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **10 lições sobre Merleau-Ponty**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- DIAS, Maria. **O corpo na pedagogia Freinet**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica: Escolas Municipais de Tempo Integral**. Fortaleza, CE, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 89. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.
- MOREIRA, Wagner Wey. O fenômeno da corporeidade: corpo pensado e corpo vivido. In: DANTAS, Estélio Henrique Martin. **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 2005, p. 191-198.
- MOLL, Jaqueline. **Educação integral: princípios e experiências**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- SANTIN, Sérgio. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física e esporte: perspectivas para o século XXI**. 16.ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 51-69.
- SOARES, Carmem Lucia *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.
- TOMAZINI, Alex Sandro. Escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 125-149, 2019. Disponível: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/escola-de-tempo-integral>. Acesso em 7 mar. 2025
- VENÂNCIO, Luciana; NETO, Luiz Sanches. Avaliação e planejamento participativo na dinâmica curricular da Educação Física escolar. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, v. 1, n. 1, p. 45-69. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1119>. Acesso em: 13 mar. 2025.

# ENTRE MEMORIAIS E MEMÓRIAS DE PROFESSORES NO SÉCULO XX: ENTRE VIDAS COTIDIANAS E AUTOBIOGRAFIAS

*Felipe Cavalcanti Ivo<sup>1</sup>*

*Maria Elizete Guimarães Carvalho<sup>2</sup>*

*Jean Carlo de Carvalho Costa<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

**D**e acordo com Prado; Soligo (2007, p. 51), “ao narrar, visitamos o passado na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram “esquecidos” no tempo”. Diante dessa faceta, compreendemos que desde as épocas mais remotas, os homens sempre utilizaram a arte de contar histórias sobre o tempo vivido, tornando-se uma produção humana, entre tempos e espaços. Narrar sobre si, sobre sua visão de mundo e dos outros, sempre proporcionaram aos seres humanos os desafios e prazeres da escrita. Apesar dessa assertiva, e atentando para o ato de narrar, consideramos que se encontra em processo de extinção, por não encontrar mais interlocutores ou ouvidos dispostos a ouvir.

Com tal preocupação, nos detemos a essa prática humana, mais precisamente às escritas de si: autobiografias e memoriais de professores no século XX. Alguns leitores mais curiosos nos questionaram: por que escolhemos esse último centenário como recorte temporal de nossa pesquisa? Vale considerar que o século XX é marcado por guerras, ditaduras, conflitos, reunificações, globalização, avanços do neoliberalismo e da cultura “conservadora”, degradação do meio ambiente, inovação e desenvolvimento tecnológico, transformações dos meios de trabalho, dentre outros acontecimentos e fatos marcantes e também, é no centenário em tela, que ocorrem as primeiras publicações de autobiografias e memoriais de professores.

---

1 Doutorando em Educação pela UFPB. Professor de Qualificação Profissional da Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB. Contato: felipejohnny@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela UFRN. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Contato: mecarvalho23@yahoo.com.br.

3 Doutor em Sociologia pela UFPE. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Contato: jeancosta@yahoo.com.br.

A partir dessas considerações, este escrito tem como objetivo discutir a potencialidade das autobiografias e memoriais de professores do século XX, como fontes riquíssimas para a História da Educação Brasileira. Essas memórias desvelam as relações individuais vividas com as coletivas, considerando a visão do professor sobre sua própria trajetória profissional, na compreensão de um contexto educacional que, talvez, por outros olhares e aspectos, não seria possível enxergar, na medida em que é esse profissional da educação que está presente no cotidiano escolar, no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e demais espaços institucionais, percebendo a interferência do mundo externo em sua prática.

Nesse sentido, o trabalho histórico utiliza-se da pesquisa qualitativa e o método de investigação selecionado é a revisão bibliográfica, estando dividido em duas seções: a primeira apresenta algumas reflexões sobre o século XX; e a segunda, discute as obras autobiográficas e memoriais de professores nesse mesmo centenário.

## DESENVOLVIMENTO

Adentrar no Século XX é *mergulhar* em um período histórico marcado com grandes transformações e impacto na história mundial, por eventos como guerras, ditaduras, conflitos, crises, reunificações, globalização, avanços do neoliberalismo e da cultura “conservadora”, degradação do meio ambiente, inovação e desenvolvimento tecnológico, transformações dos meios de trabalho, dentre outros acontecimentos e fatos marcantes (Elíbio Júnior, 2021), sendo tarefa arduosa sintetizá-lo em poucas palavras.

Em uma breve retomada do período, iniciamos trazendo que as Grandes Guerras foram imensuráveis catástrofes que o marcaram, capazes de alterar o sentido da História, visto que o impacto, a desumanização, as barbáries, o sangue e cicatrizes daquele presente não poderiam ser negados (ou ausentados) pelos historiadores como produção humana e, nesse sentido, tiveram que se posicionar e compreender os seus significados humanitários. Vale destacar que todas essas reflexões sobre a desvalorização da dignidade humana na época, principalmente no último pós-guerra, permitiram a construção e fortalecimento de uma corrente humanitária em diferentes lugares do mundo, que se materializou com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948 (Elíbio Júnior, 2021).

Deve-se salientar que as Ditaduras Militares na América Latina também marcam o século XX com golpes, repressões, censuras, perseguições políticas e torturas. De regra, diversos setores foram atacados e afetados, principalmente, os vinculados às classes populares e opositores do sistema

ditatorial. Para Fiorucci (2011), as relações sociais nesse período autoritário foram conturbadas: as inibições, a palavra e o processo democrático (negação dos direitos políticos) comprometeram o bem-estar social do Brasil e apenas proporcionaram políticas desenvolvimentistas que favoreciam o capital externo, militares e a alta cúpula civil.

Outras marcas profundas devem ser mencionadas nesse centenário discutido, como a degradação e desmatamento do meio ambiente com o crescimento da pecuária e agricultura e o avanço do uso de agrotóxicos, contaminando terras e rios. Ademais, de acordo com Flecha; Tortajada (2000), o século XX foi uma centúria de passagem da sociedade industrial para a sociedade informacional; com o advento da globalização, diversos grupos sociais fortaleceram suas identidades sociais através do acesso à informação e produção do conhecimento. A tecnologia ganhou o protagonismo na vida humana, quando naturalmente a enxurrada de papéis deu lugar à máquina, às novas tecnologias e à inteligência artificial, com isso, acelerando o tempo vivido e mecanizando os processos humanos.

É nesse contexto histórico complexo que devemos pensar a educação e seus sujeitos, afinal o processo educativo é constantemente alimentado e regido pelos interesses sociais, políticos, econômicos e culturais. Pensar na conjuntura educacional do século XX é entender diversas ascensões e encerramentos de sistemas educacionais e de tipos de escolas, crescimento da privatização do ensino, feminização do magistério, ampliação de universidades, criação de novos cursos superiores e de programas de pós-graduação (para produção do alto conhecimento), avanços e retrocessos nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs), criação de novas modalidades de ensino com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino à Distância (EaD), obrigatoriedade da formação docente no ensino superior, inúmeras políticas educacionais, dentre outros.

Assim, nesse contexto educacional ímpar do século XX, apresentamos o professor, profissão importante na formação dos sujeitos e dos diversos profissionais da sociedade brasileira, que produz e manuseia o conhecimento. Diante dessas considerações, questionamos: qual a importância de compreender a trajetória desses profissionais da educação?

Na procura por respostas, tomamos Catani; Vicentini (2003), que defendem a potencialidade da reconstituição do percurso profissional dos educadores, pois simultaneamente são capazes de analisar suas escolhas políticas, metodologias, planejamento educacional, atividades realizadas dentro e fora de sala de aula; compreendemos sua relação com o contexto educacional, englobando as políticas, legislações, sistemas, secretarias de educação (órgãos públicos superiores), diretrizes e normas, escola(s) e seus relacionamentos com

os outros atores educacionais, como colegas de profissão, diretores, supervisores, alunos e diferentes funcionários do ambiente escolar. O estudo sobre os docentes corresponde a um olhar mais próximo das práticas professorais/pedagógicas/escolares de quem está em linha de frente no processo de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, as escritas dos professores são valiosas e podem propiciar rastros, enredos e evidências de um cenário histórico educacional contextualizado.

Seguindo essa compreensão, na próxima seção, apresentaremos, para a discussão, as obras autobiográficas e memoriais de professores, trazendo os primeiros escritos publicados identificados e a importância e potencialidades dessas fontes inigualáveis para a História da Educação Brasileira.

### *Reflexões de autobiografias e memoriais de professores do século XX*

No decorrer de nossa investigação, fomos percebendo que os seres humanos, entre tempos e espaços, sempre possuíram a ânsia de contar suas vivências e realizações do recente para o restante da população. Dessarte, compreendemos que a experiência de contar o tempo vivido por meio de histórias sempre existiu, ou seja, configura-se como uma produção humana; como resultado, o consideramos uma prática histórica. Na direção dessa nossa convicção, observamos em Nunes; Fialho; Machado (2016, p. 799) que “a arte de contar histórias, desde os tempos mais remotos, ligou-se a atividades profissionais de caráter artesanal que promoviam no ouvinte o autoesquecimento, a facilidade de gravá-las na memória e a capacidade de recontá-las”. A citação não deixa margem para interrogação: desde a época primitiva, os homens sempre gostaram de contar seu presente por diferentes histórias, o que nos mostra que essas narrativas começam a partir de suas representações, em decorrência de suas experiências pelo/com o mundo (Chartier, 1991), em um conjunto associado entre suas subjetividades, perpassando por suas imaginações e sonhos, encontrando seus sentimentos e gostos mais profundos e envolvendo-se em seus mitos e tradições individuais e coletivas.

O contar o vivido de forma mais elaborada, conforme Motta (2012), começou no pós-Segunda Guerra Mundial, em que as profundas marcas da barbaridade e dos horrores insistiam em permanecer na sociedade alemã. Em outras palavras, o passado assombrava o presente, a identidade e o estilo de vida e as relações sociais alemãs estavam ligadas aos acontecimentos. Por essas razões, em decorrência das marcas e sentimentos envolvidos, o próprio passado exigiu frequência no presente e contar o presente por intermédio de histórias também era narrar muito sobre o retroativo.

Motta (2012) indica que parentes de mortos na catástrofe contavam suas versões para reivindicar direitos, privilégios ou legados perante as autoridades,

denotando que a vida pós-guerra estava impregnada do terrível passado. Logo, os sujeitos contavam suas histórias, que ganhavam voos próprios em aspectos simbólicos (Amado, 1996), privilegiando seus interesses, a partir de suas representações individuais e coletivas (Chartier, 1991). Diante disso, percebemos que as histórias relatadas se tornam espaços de memórias, evidenciando narrativas impregnadas por disputas e conflitos econômicos, políticos e sociais.

Na presença do exposto, o cenário, ou melhor dizendo, a própria história acabou exigindo a atuação dos historiadores, inclusive, como já mencionamos, o século XX foi uma época marcada por guerras, ditaduras e avanços ideológicos, tecnológicos e a constituição de grandes mídias, o que significa que diferentes e expressivos eventos ocorreram, chamando a atenção de diversos profissionais para incontáveis histórias sobre o vivido e também para o cotidiano, que começou a ganhar mais espaço, *enriquecido* com a circulação de múltiplas informações, ideias, conceitos, conhecimentos e notícias.

Continuando, destacamos que a prática histórica desse tipo de escrita em relação a acontecimentos recentes, histórias e experiências e com o envolvimento dos sujeitos (principalmente destes autores) profissionalizou-se nos anos 1960, quando jornalistas, cientistas políticos e sociólogos começaram a contar sobre o presente em suas obras que ganharam o cenário europeu. À vista disso, perguntamos: serão os historiadores tão ausentes do presente? Será que não poderiam contribuir com o tempo imediato? Assim, diante dessas circunstâncias, os historiadores romperam barreiras para colaborar com a sociedade da época, em textos para produções com fins mais comerciais, chamando a atenção do grande público, incluindo os educadores (Fiorucci, 2011).

Autores, como Catani; Vicentini (2003), reiteram que no mesmo período, oficialmente, alguns professores também começaram a escrever livros narrando suas histórias, suas memórias e experiências sobre suas práticas docentes, em diferentes estágios da carreira. Certas obras ganharam destaque no cenário mundial, incluindo o mercado brasileiro. Estes autores fizeram um breve levantamento de alguns importantes livros de educadores publicados no século XX. As publicações a seguir não encerram ou limitam nossas discussões, pelo contrário, materializam nossa partida para esse debate, no que diz respeito a contar o tempo vivido através de histórias de diferentes educadores no centenário referido. Identificamos as quatro publicações encontradas e analisadas pelos autores, respectivamente, como A, B, C e D, conforme a tabela a seguir:

**Tabela 1:** Levantamento de algumas obras memorialísticas de professores no exercício da profissão.

Nome do livro autobiográfico/memorial	Ano de Publicação	Autor(a)
<i>Uma vida no magistério (A)</i>	1962	Botyra Camorim
<i>Reminiscência de um professor aposentado (B)</i>	1973	Afonso Sette
<i>Memórias de um mestre-escola (C)</i>	1974	Feliciano Marmo
<i>Memórias de uma mestre-escola (D)</i>	1985	Felicidade Arroyo Nucci

**Fonte:** Catani e Vicentini (2003).

De acordo com as análises, Catani; Vicentini (2003) indicam que o livro A enfatiza a trajetória docente de sua autora, com destaque para sua prática, considerando as dificuldades da rotina escolar, a falta de apoio do poder público local e as adversidades do percurso de ida e volta ao local de trabalho.

Em relação aos livros B, C e D, Catani; Vicentini (2003) assinalam que os pontos mais abordados pelas literaturas memorialísticas foram a fase inicial do magistério, a escolha pela profissão, as dificuldades e renúncias da rotina professoral, o distanciamento entre os ensinamentos na formação inicial e a prática docente, dessa forma, reiterando os desafios da profissão docente no decorrer da História da Educação Brasileira.

Como observou Pollak (1992, p.5), a memória é seletiva, devido ao fato de ser produzida por preocupações políticas e individuais, que compõem um verdadeiro esforço de reconstituição que, nesse processo humano, “[...] grava, recalcula, exclui, relembra [...]” as experiências vividas de fatos e acontecimentos ao longo da vida. O autor reitera que a identidade social se entrelaça com a memória, concedendo uma autoimagem, sendo possível presumir, dessa forma, que, ao nos debruçarmos no desafio da escritura de si na constituição de uma obra autobiográfica/memorial, que tem a intenção de ser publicada, o/a professor/a decide-se pelos assuntos e histórias profissionais que devem ser transcritos, ao mesmo tempo que também é definido o que não é colocado, o não dito; o que intitulos de esquecimento.

Seguindo esses aspectos, os quatro professores (autores dos livros A, B, C e D) fizeram escolhas, talvez priorizando os momentos mais significativos de suas trajetórias profissionais, ou aqueles que a amnésia não os tiraram; ou ainda, transcreveram determinados instantes e ocorrências que exaltam seus percursos docentes ou lhe tornam verdadeiros heróis em meio ao descaso educacional, esquecendo-se de seus erros pedagógicos, desmotivações da profissão e situações que não souberam lidar dentro ou fora de sala de aula.

No que concerne à visão de Nunes; Cunha (2015, p.43), as escritas autobiográficas e memorialísticas abrangem três aspectos representativos: a

leitura de si, do contexto cotidiano em que o autor está inserido e dos outros sujeitos com que se relaciona. Além disso, indicamos um quarto elemento que precisamos aprofundar: a leitura/representação do leitor sobre a obra produzida. Nesse sentido, essas fontes escritas são de suma relevância para a História da Educação, pois nos possibilitam compreender em melhor grau a produção humana e as relações individuais e coletivas.

Ou seja, a elaboração das obras autobiográficas e memorialísticas é seletiva, perpassam pela posição política e representações sociais do autor, considerando seu pertencimento profissional e coletivo, códigos, signos, simbolismos, singularidades, anseios e expectativas sob o entendimento do leitor.

Embora seja promissora a escrita de professores, principalmente no meado do século XX, a prática de contar o vivido pelos docentes ainda era muito inacessível e desacolhida. A prova disso é que, no período mencionado, Catani; Vicentini (2003) mencionam o Centro do Professorado Paulista (CPP) como uma das poucas instituições/associações que financiavam e arquivavam as obras memorialísticas e autobiográficas de educadores, sendo insuficientes no século XX os espaços para os professores narrarem seu tempo, através de diferentes histórias e experiências; o professor como escritor ainda não era visto ou entendido como parte da profissão docente, sendo sua produção intelectual um importante canal para ser ouvido.

Convém lembrar que “a história é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias” (Prado; Soligo 2005, p.45), dessa forma, reconstruir a história e reconstituir as memórias da profissão docente é uma forma de oportunizar o protagonismo histórico da função, garantindo o direito e dever de sua memória como profissionais da educação. Para nós, é a chance de solvermos parte da dívida histórica do descaso educacional brasileiro com esses professores tão importantes para formação de outros sujeitos e na produção e manuseio do conhecimento.

Ao refletir sobre as autobiografias e memoriais de professores, na prática, pensamos a figura desses profissionais também como escritores, não os restringindo, somente, às atribuições de sala de aula, mas pensando-os capazes de assumirem a palavra escrita de seu tempo, por meio de suas reflexões e das ressignificações de suas experiências.

Nessa perspectiva, na contemporaneidade, esses escritos favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e fortalecem a corrente emancipatória dos docentes, não mais como meros *executores de tarefas pedagógicas*, se distanciando de sua prática professoral no tempo presente da alienação; por isso, consideramos significativo expor esses professores no século XX, pioneiros que se esforçaram e tiveram a coragem de escrever sobre si e sobre a profissão. Assim, visitar esse

tempo, nos dias atuais, através da leitura dessas escrituras, pode proporcionar aos educadores conscientização histórica, afastando-se da educação bancária e pedagogia tecnicista, que ainda impregnam o tempo imediato.

Diante dessas considerações sobre o bem da divulgação e acesso a essas obras autobiográficas e memorialísticas na atualidade, notamos que são muitos os desafios, principalmente porque, em sua maioria, tais obras ficaram/ficam restritas aos ambientes escolares, às pequenas redes sociais e o difícil acesso é pela produção de poucos exemplares e péssimas condições de conservação e arquivos. Um ponto positivo é que a internet na contemporaneidade pode ser usada como aliada, com amplo alcance desses materiais e pelo seu baixo custo.

Isto é, a escrita e a circulação das obras memorialísticas e autobiográficas ganham mais relevância, visto que podem proporcionar a outros educadores (re)leituras da realidade social e educacional de determinado contexto, sendo possível inúmeros olhares internos e externos sobre a rotina e profissão docente, entendendo seu lugar como profissional e, assim, compreender semelhanças e distanciamentos da carreira e a constituição da história e identidade do ofício.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais achados da pesquisa são: essas escritas de si das obras autobiográficas e memorialísticas de professores são individuais, porém constituem traços da memória coletiva da profissão docente no século XX; essas escritas de si remontam a um determinado contexto educacional, em seus aspectos mais macros e inerentes ao pensamento pedagógico da época.

Tais escritas de si do professorado refazem os hábitos, os costumes e experiências das práticas docentes, suas relações com o conhecimento sistematizado, com o processo de ensino e aprendizagem, com outros sujeitos educacionais (incluindo os alunos) e cotidiano escolar; essas escrituras viabilizam e fortalecem a concepção do docente como intelectual e escritor, sendo parte da profissão.

Em seus estudos, Catani; Vicentini (2003) perceberam que os professores nas escritas de si, ao contar suas histórias das trajetórias profissionais, iam por caminhos distintos, e apesar dos autores não serem explícitos, fica evidente nas análises sobre as obras autobiográficas e memorialísticas que esses sujeitos formadores pertenciam a diferentes grupos sociais, e por essa razão seus olhares e escritas eram influenciados, norteados por marcadores sociais (e educacionais) como condição socioeconômica, gênero, raça, etnia, local de moradia, formação, condições de trabalho docente e cargos exercidos no decorrer do percurso profissional, no âmbito educacional ou em outro seguimento, ou ainda, um segundo emprego simultaneamente para complementar a renda.

Consideramos a relevância das pesquisas e estudos sobre autobiografias e memoriais de professores, principalmente para a História da Educação, sendo evidente que no século XX, marcado por grandes eventos, catástrofes, ditaduras e conflitos econômicos, as escritas de si dos docentes podem evidenciar traços, rastros e enredos de como a educação foi pensada no início, no decorrer e no fim dessas ocorrências históricas.

O desafio de escrever as motivações, as escolhas, reflexões e subjetividades, coloca o professor como protagonista de sua história, como escritor e intelectual do seu contexto histórico, afastando a *expectativa* da profissão de ser apenas mero executor de tarefas. Assim, as autobiografias e memoriais são elaborados e materializam o aspecto político da ocupação docente, possuindo grande potencial para a produção e avanços do conhecimento na História da Educação Brasileira.

Essas fontes podem contribuir diretamente para reconstituição das memórias e da História da formação docente, da identidade profissional, das políticas educacionais, das instituições educativas e do ensino e aprendizagem, favorecendo o avanço do entendimento sobre um passado, digamos, recente e para a conscientização histórica, evitando que muitos acontecimentos não se repitam no futuro.

Narrar memórias professorais através da escrita ou da oralidade pode ser compreendido como um ato de resistência e empoderamento docente, uma provocação do tempo presente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral. **História**, São Paulo, v. 14, p. 125-136, 1995.

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. "Minha vida daria um romance": lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. (org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Editora Cortez, v. 3, 2003. p.149-166.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estud. av. [online]**, v.5, n.11, p.173-191, 01 abril 1991.

ELÍBIO JÚNIOR, Antônio Manuel. A História do Tempo Presente: reflexões sobre um campo historiográfico. **Cadernos do Tempo Presente**. São Cristóvão, SE, v. 12, n.1, p. 13- 27, jan/jun 2021.

FIORUCCI, Rodolfo. Considerações acerca da História do Tempo Presente. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, PR. n.125. p.110-121, out. 2011.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI:**

os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.21-36.

MOTTA, Márcia Maria Menézes. História, memória e tempo presente. *In*: CARDOSO, Ciro Flamariom; VAINFAS, Ronaldo. (org.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 20-36.

NUNES, Célia Maria Fernandes; CUNHA, Maria Amalia Almeida. A narrativa como uma das fontes de construção do ofício do pedagogo. *In*: NUNES, Célia Maria Fernandes; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (orgs.). **Narrativas de professores em formação**: o significado de ser pedagogo. São Paulo: Paco editorial, 2015, p.132.

NUNES, Maria Lúcia da Silva; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Reflexões em torno da relação entre História e Literatura. **Questio**. Sorocaba-SP. v.18, n.3, p.793- 805,2016.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 30 julho 1992.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação. *In*: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p.45-59.



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aprendizado 3, 12, 13, 14, 15, 19, 28, 29, 31, 35, 97, 103  
Aprendizagem 7, 10, 12, 14, 15, 18, 20, 22, 26, 29, 34, 36, 45, 48, 62, 63, 64,  
66, 67, 80, 95, 96, 100, 101, 102, 104, 107, 109, 113, 114

### C

Conhecimento 3, 13, 21, 22, 25, 28, 29, 30, 36, 37, 42, 49, 51, 59, 62, 66, 74,  
80, 83, 85, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 108, 112, 113, 114  
Constituição 91, 104, 110, 111, 113  
Crianças 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29,  
30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 80, 84, 85, 100  
Cultura 18, 21, 26, 65, 74, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 107

### D

Democracia 43, 69, 70, 71, 75  
Desigualdades 32, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 57, 73  
Diálogo 7, 20, 30, 31, 46, 54, 75, 97, 98, 103  
Docentes 3, 7, 8, 13, 17, 18, 21, 22, 67, 95, 96, 100, 101, 103, 104, 109, 110,  
111, 112, 113, 114

### E

Educação 3, 4, 7, 8, 9, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30,  
31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 51, 52, 56, 57, 62,  
63, 64, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87,  
88, 91, 92, 95, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 107, 108, 112, 113, 114  
Educação infantil 9, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 78, 79, 86  
Educadores 7, 8, 14, 26, 31, 33, 36, 57, 73, 74, 103, 108, 110, 112, 113  
Educandos 7, 8, 14, 31, 32, 52, 53, 103  
Ensino 3, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 39, 40, 41,  
42, 43, 45, 49, 51, 56, 57, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 75,  
87, 89, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 113,  
114  
Ensino fundamental 9, 14, 15, 24, 25, 97  
Ensino médio 43, 97  
Escola 10, 15, 17, 21, 22, 23, 24, 30, 38, 40, 41, 43, 44, 49, 56, 66, 69, 70, 71,  
72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94,  
95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 108, 111  
Estudantes 8, 13, 14, 31, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 62,  
63, 70, 73, 74, 97, 99, 101  
Estudo 12, 17, 18, 19, 27, 29, 30, 42, 50, 52, 56, 57, 58, 59, 65, 96, 99, 101, 109

F

Famílias 19, 20, 36, 41, 59, 60, 80, 83, 85, 100  
Formação 3, 7, 9, 14, 15, 22, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40,  
41, 42, 44, 45, 51, 56, 57, 71, 73, 76, 79, 80, 81, 83, 90, 94, 95, 96, 97,  
98, 99, 100, 102, 103, 104, 108, 111, 112, 113, 114, 115

G

Gestão 18, 26, 40, 63, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 98  
Gestores 8, 17, 26, 36, 48, 68, 69, 72, 73, 74, 98

I

Identidade 3, 37, 57, 58, 75, 82, 85, 109, 111, 113, 114  
Infância 18, 19, 20, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 78, 79, 84, 88, 94  
Integral 15, 20, 32, 34, 35, 38, 41, 42, 80, 81, 83, 91, 95, 96, 99, 100, 103, 105  
Intertextualidade 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54

L

Leitura 8, 14, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 82, 94, 112, 113  
Língua 44, 45, 54, 59  
Linguagem 13, 15, 22, 24, 25, 44, 46, 49, 50, 54, 78, 86

M

Mediação 17, 18, 19, 20, 22, 25, 26  
Metodologia 10, 11, 12, 18, 29, 63, 80, 81

P

Pedagogia 27, 29, 31, 35, 66, 79, 81, 83, 85, 97, 105, 113  
Pesquisa 3, 10, 17, 18, 19, 23, 25, 26, 28, 29, 36, 38, 42, 43, 50, 51, 52, 64, 78,  
79, 104, 106, 107, 113  
Professores 3, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 48, 56, 57, 63, 70, 72, 73, 75,  
76, 79, 81, 83, 85, 87, 90, 94, 98, 102, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113,  
114  
Profissão 84, 97, 108, 109, 111, 112, 113, 114  
Projetos 7, 30, 35, 74, 80, 81, 94, 95, 99

R

Reflexões 3, 23, 38, 48, 49, 51, 67, 70, 73, 97, 98, 99, 107, 112, 114

S

Sociedade 3, 7, 8, 15, 19, 21, 22, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 41, 57, 59, 60, 62,  
64, 69, 70, 71, 73, 76, 84, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 108, 109, 110  
Sustentabilidade 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36

