

VOZES DA EDUCAÇÃO:

COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS

VOLUME II

ANA MARIA BIAVATI GUIMARÃES
CLAUDIMAR PAES DE ALMEIDA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)



EDITORA
SCHREIBEN

ANA MARIA BIAVATI GUIMARÃES
CLAUDIMAR PAES DE ALMEIDA
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

VOZES DA EDUCAÇÃO:

COMPARTILHANDO SABERES E EXPERIÊNCIAS

Volume II


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: lokodigo1 - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 23/07/2025
Termo de publicação: TP0632025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

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 (UFSF)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V977 Vozes da Educação : compartilhando saberes e experiências. Vol.II / Organizadores: Ana Maria Biavati Guimarães... [et al.]. – Itapiranga: Schreiber, 2025.
208 p. : il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-473-0
DOI: 10.29327/5612962
1. Educação. 2. Saberes. 3. Experiências pedagógicas. 4. Formação docente.
I. Guimarães, Ana Maria Biavati. II. Almeida, Claudimar Paes de. III. Rocha, Bruna Beatriz da. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas. V. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Claudimar Paes de Almeida</i>	
ANCORANDO EM (NOVO) PORTO: CONTRIBUTOS DE UM ESPAÇO-TEMPO EM PORTUGAL A PARTIR DO RELATO DE EXPERIÊNCIA DE DOUTORADO SANDUÍCHE.....	9
<i>Ana Maria Biavati Guimarães</i>	
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E NEOLIBERALISMO: DESAFIOS E BRECHAS POÉTICAS EM TEMPOS DE INTENSIFICAÇÃO DA EXPRESSÃO DO ÓDIO.....	26
<i>Marina Paula Sacramento do Carmo</i> <i>Hugo Renan Silva</i>	
VOZES NEGRAS EM DIÁLOGO: EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO FOCAL COM ADOLESCENTES NEGROS SOBRE FORÇAS DE CARÁTER NO COMBATE AO RACISMO.....	38
<i>Raquel Lima Alves Babolin</i>	
EDUCAÇÃO COMO TRANSFORMAÇÃO DO CONSTRUTO SOCIAL E A PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA.....	50
<i>Fábio Silva de Lima</i>	
O PAPEL DAS TEORIAS CONCEITUAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE....	55
<i>Carolina Votto Silva</i> <i>Antonio Reis de Sá Junior</i> <i>Fred Mendes Stapazzoli Junior</i>	
DIÁLOGOS ACERCA DA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA.....	62
<i>Carolina Votto Silva</i> <i>Antonio Reis de Sá Junior</i> <i>Fred Mendes Stapazzoli Junior</i>	
O TRABALHO COM LEITURA EM SALA DE AULA A PARTIR DE NOTÍCIAS DO SITE SENSACIONALISTA.....	71
<i>Juliane Nogueira de Sá</i>	

LETRAMENTO AMBIENTAL NA ESCOLA: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA.....	82
<i>Cláudia Martins Moreira</i>	
<i>André Garcia Ramos de Araújo Lima</i>	
A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC.....	93
<i>Marilda Alves Adão Carvalho</i>	
<i>Daniela da Silva Rodrigues Costa</i>	
A PSICOPEDAGOGIA E OS PROCESSOS DE APRENDER E ENSINAR À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE.....	111
<i>Francisléia Giacobbo dos Santos</i>	
<i>Luiz Marcelo Darroz</i>	
SABERES DOCENTES: OS PONTOS DE VISTA DE MAURICE TARDIF, LEE SHULMAN E ANTÓNIO NÓVOA.....	120
<i>Daysiane de Freitas Lopes Menezes</i>	
<i>Ronei Ximenes Martins</i>	
ENSINO PROCESSUAL INTEGRATIVO (ENPI) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA.....	129
<i>Alcemir Horácio Rosa</i>	
EIXOS TEMÁTICOS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	145
<i>Mayara de Andrade Calqui</i>	
ENTRE ESCUTAS E SILENCIAMENTOS: A INTERAÇÃO DOCENTE-DISCENTE COMO INVENÇÃO DE SABERES E RESISTÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA.....	156
<i>Rosinalva Neres Rocha</i>	
<i>Bárbara Tatiane Santos Carvalho</i>	
O IDEB E SEU PAPEL INDUTOR NA GESTÃO EDUCACIONAL E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR.....	166
<i>Everton Nery Carneiro</i>	
<i>Ivana Libertadoira Borges Carneiro</i>	
<i>Higro Souza Silva</i>	

ATELIÊ FORMATIVO COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	177
<i>Sandrelena da Silva Monteiro</i>	
O PAPEL TRANSFORMADOR DA MENTORIA NA FORMAÇÃO MÉDICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	188
<i>Kátia Poles</i>	
<i>Renato Ferreira de Souza</i>	
POSFÁCIO.....	201
<i>Ana Maria Biavati Guimarães</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	203

PREFÁCIO

É com imensa alegria que apresentamos o segundo volume de “*Vozes da Educação: compartilhando saberes e experiências*”, uma obra coletiva que reafirma a força transformadora do diálogo, da escuta atenta e da partilha de conhecimentos. Se no primeiro volume ecoaram histórias e práticas que mostraram o poder de professores, estudantes e comunidades no grande terreno da educação, agora voltamos a ouvir novas vozes, novas narrativas e novas possibilidades de caminhar juntos. Cada texto aqui reunido nasce do desejo de que ninguém caminhe só: esta coletânea é, acima de tudo, um convite para que sigamos entrelaçando sonhos, lutas e esperanças em favor de uma educação mais humana, democrática e plural.

Os saberes reunidos nestas páginas são frutos do encontro fecundo entre teoria e prática, entre o que se constrói nos textos acadêmicos e o que se reinventa no chão da escola, nos espaços de formação, nas praças, comunidades e redes de troca. Cada capítulo compõe um grande mosaico que rompe silêncios históricos, valoriza saberes populares, reconhece trajetórias diversas e constrói pontes entre realidades tão distintas. Partilhar saberes, mais do que uma prática pedagógica, é um ato político de resistência que afirma a educação como direito de todos e território de luta por autonomia e emancipação. Esses saberes, carregados de vozes que muitas vezes foram silenciadas, tornam-se força viva que alimenta o sonho de um mundo mais justo.

As experiências narradas nesta obra testemunham a beleza e a complexidade de quem faz da educação um território de criação, afeto e coragem. São histórias que emergem do cotidiano, que não cabem em números ou relatórios, mas que revelam desafios, contradições, reinvenções e conquistas de quem acredita que transformar a realidade é possível quando se valoriza a voz de cada sujeito. Que este segundo volume inspire novas reflexões, encontros e práticas que fortaleçam ainda mais essa rede de educadores, estudantes e comunidades que se recusam a silenciar. Que cada leitura seja uma semente lançada em solo fértil, pronta para florescer em outras histórias.

Vozes vivas, educação em movimento.

Claudimar Paes de Almeida

Julho, 2025.

ANCORANDO EM (NOVO) PORTO: CONTRIBUTOS DE UM ESPAÇO-TEMPO EM PORTUGAL A PARTIR DO RELATO DE EXPERIÊNCIA DE DOUTORADO SANDUÍCHE¹

Ana Maria Biavati Guimarães²

INTRODUÇÃO

O Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PSDE), instituído em 2011, é uma pasta da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação do Brasil, cujo objetivo é fomentar o intercâmbio acadêmico e o aprimoramento da qualificação científica de discentes brasileiros por meio da concessão de bolsas de estudo no exterior (Portaria nº 77, 8/3/2024). Consoante às recomendações da CAPES, no que se refere à internacionalização da produção científica, a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), através da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPE), divulga e potencializa editais com bolsas de fomento à pesquisa. Além disso, visa consolidar importantes parcerias para que todos os programas de Pós-Graduação da UFSJ sejam contemplados. Desse modo, a UFSJ é uma universidade em constante expansão e zela pelo enriquecimento da formação discente, por meio de oportunidades, como o PSDE.

Com vistas à oportunidade que o PDSE proporcionaria a autora deste relato participou de diversos eventos científicos com conferencistas internacionais. Em um deles, conheceu o trabalho de uma catedrática pesquisadora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Profª. Dra. Anne Marie Germaine Victorine, que apresentou o estudo “*Burnout Parental e Habilidades Sociais*”, durante o “VIII Seminário Internacional de Habilidades Sociais”. A Dra. Anne Marie possui diversas pesquisas sobre *burnout*, que é a principal variável do estudo da autora. Nesse ínterim, a doutoranda enviou um e-mail elogiando os trabalhos da catedrática da UP e perguntou sobre a possibilidade de visitar a universidade, obtendo, dentro de poucos dias, retorno positivo.

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

2 Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Psicóloga Clínica e do Trabalho e Servidora Pública. E-mail: anabiavati@yahoo.com.br.

Sequencialmente, foi elaborado um plano de trabalho sobre saúde mental e bem-estar docente em escolas de Portugal como forma de enriquecer a tese da pesquisadora brasileira ao confrontar-se com outra realidade educacional. Essa proposta objetivou a participação da doutoranda no grupo de estudos “Desenvolvimento e Educação” da FPCEUP, audiência em aulas, estudo de documentos do sistema de ensino português, levantamento e caracterização de programas de saúde mental e visitas a escolas do Porto, além de participação em eventos científicos da FPCEUP. O período de intercâmbio ocorreu entre 01/10/2024 e 31/12/2024, cujas atividades e percepções discentes serão relatadas no tópico “análise e discussão”. Vale ressaltar que uma das principais motivações para buscar a FPCEUP deve-se ao fato de ser uma instituição que desenvolve importantes trabalhos na área do *burnout* e em contextos escolares.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos do plano de trabalho (Tabela 1) foi escolhida a Observação Participante (OP). Esse método qualitativo consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, por um determinado tempo, com o objetivo de conhecer saberes e práticas da população-alvo (Morin, 2017). Na OP valoriza-se a interação entre o sujeito que pesquisa e a práxis do grupo pesquisado, produzindo ideias, compreendendo aspectos culturais, elementos normativos e fomentando a reflexão contemplativa e crítica do observador (Corbishley & Carneiro, 2011).

Tabela 1 – Cronograma com o Plano de Trabalho durante o Doutorado Sanduíche na Universidade do Porto (UP), Portugal.

	OBJETIVOS
1	Conhecer e integrar a equipe “Desenvolvimento e Educação” da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP) da UP.
2	Participar de aulas de Mestrado e Doutorado da FPCEUP.
3	Estudar documentos legais do sistema de ensino português.
4	Fazer levantamento e caracterização de programas de saúde mental em escolas portuenses.
5	Realizar visitas em instituições escolares do Porto.
6	Participar de eventos científicos na FPCEUP.

Fonte: autora, 2024.

Com vistas à execução das tarefas do Plano de Trabalho (Tabela 1), durante a OP, a postura ética foi primordial, pois a pesquisadora buscou compreender as práticas, valores e significados que permeiam os grupos de que participou, sem

interferir no funcionamento natural (Morin, 2017). Segundo Minayo (2017), a OP prevê etapas, organizadas na Tabela 2, e todas foram cumpridas durante a execução do Plano de Trabalho da doutoranda:

Tabela 2 – Etapas da Observação Participante

Etapa		Ação
1º	Ambiente	Optar por ambientes seguros, acessíveis e propícios para a observação pretendida.
2º	<i>Rapport</i>	Estabelecer uma relação de confiança com os participantes, demonstrando interesse genuíno e respeito pelo grupo.
3º	Observação	Concentrar-se nos detalhes ambientais, bem como nos comportamentos, interações e variáveis do contexto.
4º	Registro	Criar notas em um diário, registrando informações relevantes como horário, nome do local, participantes e tipo de atividade realizada.
5º	Análise	Refletir sobre as experiências vivenciadas, analisando as notas do diário e identificando padrões e tendências significativos.
6º	Relatório	Redigir um relatório contendo as considerações do pesquisador e compartilhar com outros pesquisadores e profissionais interessados no tema.

Fonte: adaptado Minayo (2017)

Apesar da metodologia da OP ser adequada para apreender, compreender e interagir em diversos contextos educacionais, ela apresenta limitações. Um dos principais problemas consiste na relação entre o “quanto se observa” e o “quanto se participa”. Para minorar essa fragilidade, Brandão (2019) recomenda que o pesquisador esteja anterior e fortemente comprometido com a temática investigada, sendo a técnica adotada mais para conhecer do que explicar as experiências de campo. Vinten (2004) elucida outro limite da OP que está relacionada à presença do próprio pesquisador no ambiente, prejudicando a naturalidade comportamental do grupo. Uma maneira de minorar essa influência reside na descrição e registro posterior e, não, durante a interação, de observações (Smith & Denton, 2021).

Em relação ao estilo textual deste artigo, foi adotado o Relato de Experiência (RE) permitindo descrever vivências de uma maneira espontânea, incluindo posicionamentos pessoais, embora guardado o compromisso com o desenvolvimento da área acadêmica (Angelo et al, 2020). Além disso, esse tipo de relato é composto por redação crítico-reflexiva compartilhando percepções com interlocutores, cujo interesse relaciona-se com futuras e similares experiências (Daltro & Faria, 2019) no âmbito do PDSE. Portanto, este RE narra vivências do Doutorado Sanduíche, permitindo relatar a riqueza e a diversidade do contexto visitado (Ciarallo, 2019).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este tópico será composto pela análise e discussão dos objetivos que compõem o Plano de Trabalho (Tabela 1), cujo objetivo é compartilhar ideias e experiências que contribuíram para a formação da doutoranda. Além disso, o relato também pretende estimular outros estudantes de Doutorado a realizarem mobilidade acadêmica.

A primeira atividade visou **“Conhecer e integrar a equipe ‘Desenvolvimento e Educação’ da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP) da UP”**, que é composta por docentes e discentes da Pós-Graduação em Psicologia da FPCEUP. Para isso, no dia quatro de outubro de 2024, foi agendada a primeira reunião com docentes, durante a qual foram dadas as boas-vindas e definidas as disciplinas a serem cursadas pela *freemover*. Além disso, o corpo docente colocou-se à disposição para todo e qualquer suporte durante a estadia no Porto. Nesse dia, também foram apresentadas as instalações da faculdade e docentes de Psicologia, inclusive do grupo “Desenvolvimento e Educação”. Ademais, a discente apresentou-se no setor de Relações Internacionais e Mobilidade onde recebeu orientações e um *kit* com objetos personalizados da FPCEUP.

Na sequência, foi encaminhada para o setor de Tecnologia da Informação para obtenção do acesso à *internet*, *e-mail* e demais ambientes virtuais de aprendizagem da instituição. No dia seguinte, estudantes de diferentes países foram recebidos no prédio da Reitoria da Universidade do Porto, região central da cidade, e foram presenteados com um *kit* acadêmico personalizado, além da Carteira de Identidade Estudantil para acessar os diversos espaços e serviços como biblioteca, cantina, transporte público, etc.

Durante as atividades e aulas, professores e alunos do grupo de estudo supracitado colocaram-se à disposição da brasileira para auxiliar no que fosse preciso durante o período de estudos na UP. Oportunamente, aconteceram reuniões com alguns desses membros no intuito de trocar informações sobre saúde mental docente e bem-estar psicológico em escolas do Brasil e de Portugal. O acesso à equipe “Desenvolvimento e Educação” foi facilitado pela co-orientadora ao oferecer uma cópia da chave da sala em que os membros se reuniam.

Eu me senti muito acolhida pela co-orientadora e pelos integrantes do grupo que desenvolve trabalhos em ambientes escolares. Desde o meu primeiro contato com docentes e discentes da FPCEUP fiquei admirada com a receptividade e o sorriso e senti, nitidamente, preocupação com minha inclusão nos diversos ambientes da faculdade. Rapidamente, conheci a biblioteca e a cantina, dois ambientes muito agradáveis que muito frequentei. A FPCEUP possui um acervo bibliográfico incrível nas áreas de Filosofia e Psicologia. E, na hora das refeições, experimentei pratos tradicionalmente portugueses como o bacalhau ensopado, mas nunca irei esquecer da salada russa feita lá, que era tão saborosa!

O segundo objetivo do Plano de Trabalho compreendeu **“Participar de aulas de Mestrado e Doutorado da FPCEUP”**, cujas disciplinas cursadas foram Métodos de Investigação em Psicologia, quintas e sextas, 18h às 21h e Questões Aprofundadas em Psicologia, terças, 18h às 21h no Programa de Doutorado e, em nível de Mestrado, Avaliação e Intervenção em Psicologia em Contextos Escolares, terças, 9h às 13h e Educação Inclusiva, terças, 14h às 17h 30min.

A matéria **“Métodos de Investigação em Psicologia”** abordou os diferentes tipos de pesquisa (quantitativas e qualitativas) e auxiliou na confirmação dos métodos escolhidos pela doutoranda em sua pesquisa, ao elucidar, novamente, que a escolha metodológica depende das perguntas e dos objetivos do estudo. Contudo, especialmente, em uma das aulas, a pesquisadora compreendeu que toda investigação desvela elementos da identidade do próprio pesquisador e sua posição epistemológica. A partir de anotações durante essas aulas, a doutoranda pode refletir os procedimentos metodológicos de sua tese.

Entrei na sala de aula espaçosa, paredes brancas, mobiliário bege, cadeiras organizadas em trios, ornando com mesas coletivas. A iluminação era indireta e agradável, além do conforto da climatização, organização e limpeza do ambiente. O que me chamou a atenção foi o fato de a sala possuir duas portas. Arrependo-me de não ter perguntando ‘in loco’ o motivo, mas acho que tem a ver com mais uma saída para facilitar o fluxo de pessoas em caso de incidentes. Gostei dos colegas, da professora Dra. Margarida, que ministrou a aula com slides cuidadosamente preparados. Sabe a primeira impressão? Foi ótima!

Em relação à pasta **“Questões Aprofundadas em Psicologia”** temas diversificados foram explorados por especialistas convidados. As aulas abordaram assuntos pouco discutidos em aulas tradicionais de Psicologia e o espaço de participação discente foi o ponto alto dos encontros. Muitas perguntas eram feitas e o vasto conhecimento do regente de turma produzia reflexões que, propositalmente, levaram os alunos a tecer críticas sobre os próprios projetos de pesquisa. As provocações intelectuais docentes mobilizaram diálogo aberto e cumpriram o papel de, literalmente, fazer com que repensassem os objetivos do fazer científico.

O professor é um dos mais incríveis que já conheci. Dotado de grande senso de humor e uma sólida agenda de pesquisa, fez com que eu colocasse à prova convicções que a minha própria pesquisa me ocasionava e isso foi ótimo, porque o legítimo movimento da ciência é duvidar do que é posto para então aprofundar na investigação. Sempre que necessário, precisamos ter (des)conforto em refutar para então evoluir academicamente e, também, na vida!

Por sua vez, a disciplina **“Avaliação e Intervenção em Psicologia em Contextos Escolares”** apresentou modelos interventivos em diferentes níveis escolares (aluno, professor, escola, comunidade, etc.) que objetivavam a desenvolver a relação entre comunidade escolar e seu contexto. A matéria possibilitou à doutoranda vislumbrar o papel do Psicólogo em escolas de Porto,

somando-se aos desafios do contexto educacional, haja vista a vasta experiência da docente em pesquisa e intervenção nesse âmbito. Ademais, a disciplina preparou a doutoranda para as visitas *in loco*, pois foram discutidas legislações, metodologias de ensino e peculiaridades das redes particular e pública de ensino do Porto. Inevitavelmente, durante a exposição docente, a pesquisadora comparava, mentalmente, a realidade educacional brasileira e a portuguesa, cuja síntese pretende apresentar na tese de Doutorado.

A disciplina trouxe ricas experiências em escolas da região portuense. Ela trabalhou com fotos, vídeos, depoimentos, palestrantes convidados, estudos de caso e compartilhou, generosamente, conquistas e dificuldades de sua carreira ao escolher investigar ambientes escolares. Mediante tantos projetos de intervenção desenvolvidos, confirmei que a Educação é um desafio em qualquer país, embora alguns disponham de mais recursos financeiros para infraestrutura e formação de professores. Contudo, algumas angústias percebidas na fala da regente e de suas convidadas assemelham-se às minhas quando pensava nas escolas que conheço no Brasil.

Finalmente, em relação às disciplinas cursadas, a de **“Educação Inclusiva”** tratou das propostas e desafios da inclusão escolar, que incluía modelos multiníveis de intervenção em escolas. Embora não guardasse uma relação direta com o problema de pesquisa da doutoranda, ampliaram a compreensão de boas práticas implantadas nas escolas. Autores apresentados durante essa matéria preconizavam melhorar a relação aluno-professor-comunidade e afirmaram que o docente não faz inclusão escolar sozinho. Com isso, as docentes demonstraram absoluto domínio sobre o conhecimento e a prática proposta pelas políticas inclusivas.

Assistir às aulas me permitiu visualizar a verdadeira colaboração docente, pois ambas sabiam muito sobre as temáticas, mantendo a postura de complementação do conhecimento. Essa experiência me fez ver com bons olhos a amizade entre duas pesquisadoras no ensino superior. Elas não competem, mas fazem coro em uma área de estudo que demanda união! Outro motivo que me causou admiração foi quanto às atividades elaboradas para as aulas: diversas metodologias ativas de aprendizagem deixaram as aulas mais dinâmicas e interessantes e favoreceram a participação discente.

Sequencialmente, o Plano de Trabalho previu **“Estudar documentos legais do sistema de ensino português”**. Para concretizar essa atividade, a co-orientadora realizou uma reunião com a doutoranda visitante e forneceu as fontes a serem pesquisadas. Um dos principais locais explorados foi o site da Direção Geral da Educação, o que parece equivaler ao Ministério da Educação do Brasil. Em uma de suas abas, encontra-se o “Currículo Escolar” que disponibiliza, por meio de *links*, o acesso a documentos como “Diretrizes do sistema educativo português”, “Matrizes curriculares” e “Atividades de enriquecimento curricular”. Foge ao objetivo deste artigo discutir a legislação do sistema educacional português, mas sugere-se, fortemente, que docentes conheçam esses documentos, pois contêm recursos educativos passíveis de replicação em outros contextos escolares e são de acesso público.

Estudei diversos documentos que me prepararam para visitar escolas, estando munida de um bom conhecimento prévio. Contudo, um documento me chamou a atenção porque versava sobre as ‘Diretrizes de Atuação do Psicólogo nas Escolas de 2024’. À página oito, lê-se: “Saúde e Bem-estar: 1. Promover o bem-estar e a saúde física e mental dos alunos e reduzir o impacto dos problemas comportamentais, sociais e emocionais; 2. Favorecer condições para a satisfação profissional e incentivar o desenvolvimento de competências de liderança ancoradas na empatia; 3. Incentivar atitudes, valores e comportamentos que contribuam para um ambiente organizacional saudável e seguro para todos os agentes da comunidade educativa; 4. Capacitar e sensibilizar os diversos agentes educativos para o autocuidado e o desenvolvimento de competências socioemocionais’. Esses foram critérios de observação que adotei ao visitar as escolas. Infelizmente, notei que muitas ainda não realizam a promoção do bem-estar docente, mas penso que ainda o farão, pois o documento foi recentemente divulgado pelo governo português, datando de 15 de março de 2024. Espero um dia voltar e encontrar todas as ações contempladas, servindo de exemplo para diversos outros países, como o Brasil.

Em relação ao quarto objetivo do Plano de Trabalho “Fazer levantamento e caracterização de programas de saúde mental em escolas portuguesas” foi elaborado o Quadro 1, que organiza e elenca as principais ações desenvolvidas nas escolas visitadas. Alguns desses programas serão comentados na seção sobre “visitas escolares”. Contudo, é possível visualizar as principais características e objetivos das estratégias de promoção de saúde mental e bem-estar em escolas portuguesas.

Quadro 1 – Levantamento e caracterização de programas de saúde mental em escolas portuguesas.

PROGRAMA	REALIZAÇÃO	ATIVIDADES	PÚBLICO-ALVO
PLENA-MENTE Programa municipal de promoção da saúde mental em contexto escolar	Escolas Municipais da Vila do Conde	• Sessões de autoconhecimento • autorregulação, consciência social e competências socioemocionais • concursos • trabalho em rede • <i>workshops</i> • capacitação • atividades esportivas	1. Eixo C: alunos do 5º ao 12º ano 2. Eixo O: docentes e não-docentes 3. Eixo M: famílias
VILA MARÉS Programa municipal de adaptação ao meio aquático e iniciação do desporto náutico e fluvial	Escolas Municipais da Vila do Conde	• Aulas práticas • Aulas sobre suporte básico de vida • Demonstração de primeiros-socorros • Batismo de embarque • Temas trabalhados: responsabilidade e otimismo; persistência e resiliência; e empatia e confiança	Alunos do 3º e 4º anos do 1º ciclo de escolas públicas e particulares

DE PEQUENINO A TORCER PELA SAÚDE MENTAL	Aberto a todos as escolas de Portugal - As escolas visitadas que aderem: - Escola da Ponte (Vila das Aves) - Agrupamento escolar Infanta D. Mafalda (Rio Tinto)	Cinco episódios de desenhos animados de 10 min, concebidos de forma lúdica e baseada em evidência científica sobre os seguintes temas: a função das emoções, dificuldades de aprendizagem, <i>bullying</i> e pressão de pares, quando alguém importante fica doente e quando acontece uma coisa grave no mundo.	Alunos do último ano do pré-escolar e alunos do 1º ano e 2º ano de escolaridade
MAIS CONTIGO Programa de prevenção do suicídio e promoção da saúde mental e bem-estar.	Aberto a todas as escolas de Portugal A escola visitada que adere é a Escola da Ponte (Vila das Aves)	Curso de formação para educadores Parceria com psicólogos escolares	Jovens do 3º ciclo e secundário, bem como das suas famílias, pessoas significativas e toda a comunidade escolar.
PRO-W Conjunto de políticas e práticas abrangentes e baseadas em evidências para promover as capacidades dos professores que trabalham na educação infantil e contribuir para elevar a qualidade da educação e do cuidado que as crianças pequenas recebem	Total de 15 escolas de cada um dos quatro países: Chipre, Grécia, Romênia e Portugal Diversas escolas aderem	• <i>E-learning</i> • Capacitação • Orientações • Suporte	Educadores da primeira infância
DEVAGAR SE VAI AO LONGE Programa universal que tem como base teórica as SEL (<i>social emotional learning</i>) e centra-se em evidências do que melhor funciona	Escola da Ponte (Vila das Aves)	21 sessões de 45 a 60 minutos cada e implementadas semanalmente por um psicólogo, na presença do professor, ao longo de um ano letivo	Alunos do 1º ao 4º anos

ANDAIME Programa municipal de promoção do sucesso educativo e de comportamento pró-social	Escolas da Vila do Conde	• Avaliação diagnóstica de alunos • Fonoaudiologia • Capacitação docente • Espaços lúdicos educativos nos recreios • Kit de materiais pedagógicos aos docentes • Atividades promotoras do desenvolvimento socioemocional nas pausas letivas • Workshops temáticos com as famílias • Plataforma digital com material	Crianças em idade pré-escolar ou do 1º ao 4º anos, abrangendo educadores, professores, assistentes operacionais e famílias
BOOTSTRAP Programa para impulsionar a adaptação social e a saúde mental em uma Europa pós-pandêmica em rápida digitalização	Consórcio multidisciplinar que reúne diversas instituições da União Europeia e tem a FPCEUP como uma das parceiras (CIIE)	• Plataforma digital de rastreio e avaliação de indivíduos que estão em risco de desenvolver PUI (utilização problemática da Internet) • Ferramentas em <i>co-design</i> com as partes interessadas para promover direitos digitais	Adolescentes

Fonte: autora (2024).

Dando sequência ao Plano de Trabalho, o quinto item foi **“Realizar visitas em instituições escolares do Porto”**, cujas localidades constam na Tabela 3 e com as experiências relatadas na sequência textual. Contudo, vale destacar que todas contribuíram, fortemente, para a formação acadêmico-profissional da pesquisadora, além de possibilitar a visualização de algumas diretrizes de atuação do Psicólogo Escolar no contexto português.

Tabela 3 – Relação de escolas visitadas durante o Doutorado Sanduíche.

Nome	Tipo	Oferta	Região do Distrito do Porto
1. Escola Básica da Ponte	Público	Pré-escola a 9º ano	São Tomé de Negrelos, Santo Tirso
2. Colégio de Gaia	Público-particular	Pré-escola a secundário	Vila Nova de Gaia
3. Agrupamento de Escolas Infanta Dona Mafalda	Público	5º ao 9º anos	Gondomar, Rio Tinto
4. Estação Náutica - Projeto Vila Marés*	Público	3º e 4º anos	Vila do Conde
5. Escola Profissional - Plenamente*	Público	5º ano ao secundário	Vila do Conde

Fonte: autora (2024).

A **Escola Básica da Ponte** apresenta um modelo de ensino “alternativo” e foi idealizado por José Pacheco, educador e especialista em música, leitura e escrita. O agendamento de visitas é feito pelo site escolar e os próprios alunos são os anfitriões, demonstrando protagonismo e planeamento. É uma instituição pública, que oferece ensino do pré-escolar ao 9º ano, não tendo o ensino secundário. Havia cerca de 240 alunos matriculados e uma equipe escolar com 33 profissionais. O ingresso segue os critérios do sistema público como regionalidade, número de irmãos, idades, etc. Os projetos sobre saúde mental escolar identificados na Escola da Ponte foram “Mais contigo” e “De pequenino a torcer pela saúde mental”, cujas características estão descritas no Quadro 1 e ambos são coordenados pelos Psicólogos Escolares.

Durante essa visita, conheci o estilo quinzenal de avaliação de aprendizagem, cujas atividades são agendadas pelos próprios alunos junto a seus professores. Dentro de 15 dias, os estudantes são avaliados de diversas formas: entrevista, plataforma remota, projeto, prova, etc. Vi, também, que alunos de ciclos diferentes estavam na mesma sala, pois entendem que há cooperação entre eles na assimilação de conteúdo. Eles aprendem, por meio de livros e tarefas online que a própria escola elabora. Na escola, cada aluno tem um armário, mas não têm chave, valorizando a confiança mútua. Os murais chamaram minha atenção, pois são “concretos”, ou seja, produzidos com maquetes, colagem de objetos reais para representar um prato saudável (grãos de arroz, feijão, etc.), caixas de papelão representando países (dentro delas, os símbolos), pinturas utilizando peças de lego e guache, com muitas cores, além de murais específicos para expor trabalhos das aulas de arte e música. Os professores são chamados de tutores e solicitados somente quando os alunos não conseguem assimilar, entre si, os conteúdos de aprendizagem. As mesas de sala de aula são redondas, onde os alunos sentam-se em grupos de quatro e os colegas que têm mais facilidade em um tema ensina-o aos demais. Reparei que alunos mais velhos dão avisos nas salas dos menores. Os artefatos de aprendizagem não são comprados, mas todos confeccionados pelos alunos para ter igualdade de material e resultado (exemplo: para fazer uma máscara, todos recebem papel cartão e não podem comprar e levar outro recurso). O horário de aula é de 8h 30min às 17h 30min. Realmente, a Escola Básica da Ponte foge da estrutura física e pedagógica comum, merecendo ser visitada para ‘sentir’ essa diferença.

Diferentemente, o **Colégio de Gaia** segue o modelo tradicional de ensino, onde estudam 1500 alunos. É uma instituição católica e de natureza particular e pública (cooperativa), pois até o 9º ano é um colégio pago e, no secundário, há financiamento pela União Europeia. Pertencente à Diocese do Porto, existe há 90 anos e conta com diretores nomeados pelo bispo, cuja maioria dedica-se à vida sacerdotal. O espaço já foi um seminário e oferece ensino do pré-escolar ao 12º ano (secundário), apresentando planos próprios de estudos. Na ocasião, havia mais de 150 colaboradores (incluindo docentes) e as Psicólogas assumem o espaço chamado “mediação escolar” que prioriza o diálogo entre os atores da comunidade escolar. Contudo, não foi identificado um programa de saúde mental, embora conte com reuniões esporádicas para trabalhar temas de formação humana e cidadã junto aos discentes.

Notei que o espaço escolar é bastante amplo e possui um prédio centenário muito bonito e com acessibilidade (rampas e elevadores), bastante limpo, organizado, com bons móveis e alguns murais decorativos. Além disso, no colégio, há vários laboratórios (microbiologia, eletrônica, bioquímica, etc.) e espaços de convivência (nos quais os pais podem esperar pelos filhos que saem das aulas). O trabalho psicológico não tem o foco em desenvolvimento socioemocional e saúde mental docente, mas inscrevem-se em programas financiados, levando temas transversais sobre direitos humanos e convivência.

Quanto ao **Agrupamento de Escolas Infanta Dona Mafalda**, é uma rede pública, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino. Na ocasião da visita, contava com cerca de 1100 alunos do 5º ao 9º ano. O colégio possui uma equipe multidisciplinar formada por Psicólogo, Enfermeiro e alguns professores, cujo objetivo é viabilizar ações sobre cidadania, assertividade, empatia, sexualidade, respeito e *bullying*. A área de Psicologia dá suporte aos professores para que saibam lidar com situações conflituosas, além de oferecer formação para um programa idealizado pelo Ministério da Saúde que norteia os trabalhos sobre educação sexual na escola. A instituição desenvolve a proposta “De pequenino a torcer pela saúde mental” no tocante à saúde mental discente.

Fui bem recebida pelas Psicólogas e permaneci cerca de quatro horas na escola, observando aulas e participando de intervenções psicológicas. Nesses momentos, pude interagir com os alunos, que demonstraram moderado interesse nas atividades elaboradas pela Psicóloga. Em relação à saúde mental docente, fui informada sobre o ‘Centro de Formação Júlio Resende’ que oferece cursos presenciais e online e que, para os professores progredirem na carreira, precisam integralizar determinada carga horária de estudo em temas socioemocionais. Contudo, não há nenhum projeto interno que trabalhe a saúde mental docente.

Finalmente, durante a visita à **Estação Náutica da Vila do Conde**, os programas **Vila Marés** e **Plenamente** foram apresentados à pesquisadora. Ambos contemplam alunos de 3º e 4º anos e têm oferta gratuita. A iniciativa “Vila Marés” objetiva incentivar a prática de esportes náuticos e, paralelamente, explorar temáticas como trabalho em equipe, cooperação, espírito esportivo,

acessibilidade e regulação emocional. Antes das aulas práticas de natação e canoagem, os discentes aprendem sobre construção naval, embarcações, primeiros-socorros, etc. As ações do programa ocorrem em horário letivo e as crianças são transportadas em veículos escolares. É uma ação voltada para as escolas municipais de Vila do Conde.

No tocante ao programa **Plenamente**, o objetivo é trabalhar a saúde mental em contextos escolares por meio de três eixos: 1. “Conhecer-me”, direcionado a alunos; 2. “Observar-me, ouvir-me e orgulhar-me”, voltado para toda a comunidade escolar; e 3. “Mover-me”, para familiares de alunos. O primeiro eixo contempla competências socioemocionais, autorregulação, consciência social, tomada de decisões e relacionamento interpessoal; o segundo prevê ações de capacitação sobre bem-estar; e o terceiro foca na promoção de práticas de autocuidado na família. Todas as atividades do Plenamente são dedicadas às escolas municipais de Vila do Conde.

Fui recebida por duas Psicólogas na Estação Náutica de uma vila linda, com um mar admirável e um rio caudaloso, o que dá condições para incentivar as práticas náuticas. Inclusive, na Vila do Conde, há um campeão olímpico, Messias Baptista, que desenvolve trabalhos voluntários de incentivo ao desporto. Pude presenciar os alunos nas piscinas e no rio praticando canoagem, sob a supervisão de profissionais da área. O projeto é realmente lindo e foi perceptível o trabalho sobre competências socioemocionais durante as orientações docentes. Os alunos ficam deslumbrados com a possibilidade da prática gratuita e bem instruída de esportes olímpicos. Na mesma ocasião, conheci o Plenamente e, realmente, ali vi um programa amplo e que atende toda a comunidade escolar, trabalhando a saúde mental e o bem-estar dentro e fora das escolas. Não pude observar alguma aplicação deste, mas acessei sites e estudei materiais que comprovaram que os objetivos são cumpridos e há muito zelo na execução por parte dos idealizadores.

E, finalmente, contemplando o último item previsto no Plano de Trabalho **“Participar de eventos científicos na FPCEUP”**, a relação de eventos de que a doutoranda participou foi elencada na Tabela 4. Alguns destacaram-se devido à oportunidade que a estudante teve de dar visibilidade à sua pesquisa e fazer contatos com outros pesquisadores que se dedicavam a estudar o *burnout*, conforme comentários na sequência deste relato.

Tabela 4 – Participação em eventos científicos da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

• Jornada “Intervenção Psicológica e Saúde Mental”
• Conferência “Saúde Mental de Universitários do Consórcio de Universidades do Norte de Portugal”
• XXXII Semana de Psicologia e Ciências da Educação
• I Jornada de Psicologia e Ciências da Educação
• XVI Seminário Internacional do Programa Doutoral em Ciências da Educação
• Curso “Gerenciamento do Estresse e Prevenção do <i>Burnout</i> ”

Fonte: autora (2024).

A Jornada “**Intervenção Psicológica e Saúde Mental**” foi promovida pelo Serviço de Consulta Psicológica da FPCEUP, nos dias 10 e 11 de outubro de 2024, com o objetivo de valorizar o Dia Mundial da Saúde Mental. A programação abarcou temas como “Relação terapêutica na era do imediatismo e do mundo digital”, “Desafios da intervenção psicológica na violência, vitimação e conflito”, “Saúde Mental no Ensino Superior” e “Envelhecer com demência”. Nessa jornada, a estudante de mobilidade estudantil participou como ouvinte e direito ao certificado.

No que se referiu à Conferência “**Saúde Mental de Universitários do Consórcio de Universidades do Norte de Portugal**”, realizada em 16 de outubro de 2024, a iniciativa partiu de um grupo de instituições superiores situadas no Norte de Portugal, como Universidade do Porto, Universidade do Minho, etc., que reúne Faculdades de Psicologia e debate temas comuns à área. Durante esse evento, a pesquisadora conheceu a renomada professora e pesquisadora Dra. Cristina Maria Leite Queirós (FPCEUP) e foi por ela convidada para candidatar-se a uma vaga no curso, financiado pela União Europeia, chamado “Gestão do Estresse e Prevenção do *Burnout*”. A doutoranda percebeu o quanto essa temática relacionava-se com sua tese e, após participar de três etapas de seleção, foi aprovada para o curso.

Esse foi um dia muito importante em minha experiência de mobilidade acadêmica, pois conheci uma pesquisadora que era citada em minhas publicações e, ao me apresentar para ela, tive a surpresa de ser convidada para o curso sobre estresse e burnout que foi, sem dúvida, o ambiente em que ampliei, significativamente, meu conhecimento sobre saúde mental no trabalho, além de ter acesso a inventários que ainda não conhecia e que muito contribuirão para a minha continuidade na pesquisa. Faço aqui um apelo aos demais discentes: participem de congressos, aproximem-se de grandes pesquisadores, escrevam e-mail's para eles... pode ser que dê certo, assim como ocorreu comigo duas vezes: quando fiz meu primeiro vínculo com a Universidade do Porto e, agora, durante uma despretensiosa conferência, em que conheci uma importante investigadora do campo de saúde do trabalhador (estresse, ansiedade, burnout, depressão, suicídio, etc.).

Quanto a “**XXXII Semana de Psicologia e Ciências da Educação**” ocorreu entre os dias 11 e 15 de novembro de 2024, na FPCEUP. A programação foi diversificada e os alunos dispensados das aulas, pois havia atividade nos três turnos. A doutoranda assistiu a palestras e minicursos que se associavam à sua tese, mas também que oportunizaram o contato com temas pouco abordados durante sua formação. O evento demandava inscrição e gerou certificado de participação. A doutoranda destaca as palestras “Distúrbios de personalidade: entre a patologia e o ser”, “Estilos de liderança e o impacto nas equipes”, “Psico-oncologia” e “Gestão do Tempo” como as mais interessantes.

Similarmente, a “**I Jornada de Psicologia e Ciências da Educação**” aconteceu no dia 04 de dezembro de 2024 e teve o objetivo de reunir os

pesquisadores institucionais para que trocassem informações sobre suas pesquisas dentro da FPCEUP. Foi um evento breve, mas rico em apresentações do tipo “pôster” destacando-se pelo número expressivo de investigações em contextos escolares. A doutoranda participou como ouvinte e também recebeu certificação.

Por sua vez, o “**XVI Seminário Internacional do Programa Doutoral em Ciências da Educação**” destacou-se para a estudante de mobilidade acadêmica, pois teve sua comunicação “Síndrome de *burnout* e relações com habilidades sociais, *coping* e variáveis sócio-ocupacionais em professores da educação básica do Brasil” aprovada para apresentação. O evento ocorreu nos dias 12 e 13 de dezembro de 2024, na FPCEUP e pontuou perspectivas da Educação a partir de processos sociopolíticos e de relações humanas. O ponto alto para a estudante foi durante o relato de resultados parciais de sua pesquisa de Doutorado ao ser arguida pela audiência.

Essa oportunidade foi um divisor de águas em minha presença na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, pois apresentei, formalmente, parte do que venho pesquisando e publicando no Doutorado. Além disso, muitos estudantes e professores estavam na sala em que fiz minha apresentação e demonstraram genuíno interesse pela minha temática. Alguns pediram o meu telefone ou e-mail e, em seguida, enviei para eles artigos que eu já publiquei. Foi muito gratificante expor minha pesquisa em um país diferente e, ainda, em um evento de nível internacional dentro da FPCEUP. Levei o nome de meu orientador, minha universidade, meu país e minhas perspectivas como pesquisadora, cuja participação foi coroada com dois certificados (ouvinte e participante) e a inserção de meu trabalho nos anais desse evento.

E, finalizando, o curso “**Gerenciamento do Estresse e Prevenção do *Burnout***” foi ofertado no período de 15/11/2024 a 30/11/2024 com a regência da Dra. Cristina Maria Leite Queirós e o financiamento da União Europeia. Entre os participantes havia policiais, bombeiros, enfermeiros, médicos, psicólogos e assistentes sociais, enriquecendo as discussões e permitindo a formação de uma rede de contatos. Os objetivos foram apresentar as bases biológicas e os sintomas do estresse/*burnout*, estudar a relação entre estresse/*burnout*, *coping*, resiliência, ansiedade e depressão, identificar situações indutoras de estresse crônico no ambiente de trabalho e acessar estratégias de gestão do estresse para evitar o *burnout*. Constatou-se que todos esses temas relacionavam-se direta ou indiretamente com a pesquisa da *freemover*.

Assim, esse curso ampliou os conhecimentos prévios da estudante e contribuirá na elaboração final de sua tese de Doutorado. Além disso, o contato direto com a Dra. Cristina Queirós nas aulas foi motivo de grande entusiasmo para o prosseguimento de estudos sobre saúde mental do trabalhador.

Antes de iniciar cada aula, a Dra. Cristina Queirós olhava em nossos olhos e perguntava: ‘o que você fez por você, hoje?’ e esperava as respostas. Com isso, ela nos ensinou que, para atuar em profissões que cuidam de outras pessoas, primeiro, cuidemos de nós. A cada encontro crescia em mim a certeza de que meu objeto central de investigação, o burnout, é um fenômeno mundial e, por isso, cada vez mais relevante. Além do cabedal de saberes e do domínio de práticas científicas, a professora fez com que olhássemos para dentro de nós e respondêssemos perguntas sobre a vida! Se não fosse o Doutorado Sanduíche eu não teria essa chance, pois o curso tem oferta presencial. Penso que, se eu tivesse ido para lá apenas para cursá-lo, teria valido a pena toda a dedicação e burocracia da seleção do PDSE. Nós, alunos, temos acesso a todo o material do curso e podemos cultivar em nós o gosto por revisitá-los e aplicar os instrumentos sugeridos para mensurar cada vez ‘melhor’ as variáveis estresse, ansiedade, depressão, burnout, etc. Este meu Relato de Experiência pode apontar um elemento central e, sem dúvida, para mim, foi o curso Gestão de Estresse e Prevenção do Burnout.

Face ao exposto, verificou-se que os objetivos do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior foram alcançados, pois houve ampliação de conhecimento, intercâmbio de ideias, participação em eventos científicos e difusão de pesquisas brasileiras por parte da doutoranda. Igualmente, a expectativa do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei foi contemplada, visto que houve a internacionalização institucional com cooperação científica. Nessa direção, a doutoranda expôs os resultados parciais de sua pesquisa à crítica externa ao apresentar uma comunicação em evento internacional sediado na Universidade do Porto.

Outro ponto que merece destaque foi a escolha da Observação Participante (OP) para orientar essa imersão. Conforme a proposta metodológica da OP, com cuidado ético e olhar crítico, foi possível acessar diferentes espaços do Distrito do Porto com obtenção de informações e troca de experiências (Morin, 2017 & Minayo, 2017), especialmente, no que se refere à atuação do Psicólogo Escolar frente a programas de saúde mental na escola. A doutoranda conseguiu participar de ações e entrevistar atores que as concretizavam. Contudo, não foi possível vivenciar nenhuma atividade relacionada à promoção do bem-estar docente nos ambientes escolares visitados.

Do mesmo modo, a escolha pelo Relato de Experiência como forma de publicar os fatos e percepções da pesquisadora, durante o PDSE, demonstrou ser uma metodologia satisfatória, permitindo a liberdade na composição textual, apesar do compromisso ético e acadêmico do manuscrito (Angelo et al., 2020). Além disso, o registro peculiar à metodologia da OP possibilitou refletir e detalhar o dia a dia do Doutorado Sanduíche e contribuirá para o aprimoramento informacional da tese a ser finalizada (Daltro & Faria, 2019). Não obstante, o espaço que as revistas científicas reservam para a divulgação de Relatos de Experiências é dificultado talvez pelo descuido metodológico de manuscritos submetidos (Ciarallo, 2019).

Finalmente, realça-se a diversidade de programas sobre saúde mental em contextos escolares do Distrito do Porto. Contudo, constatou-se a baixa adesão das escolas visitadas, limitando a OP da doutoranda nesse (Corbishley & Carneiro, 2011). Fato que contrapõe o que solicita o documento citado, anteriormente, “Diretrizes de Atuação do Psicólogo nas Escolas de 2024”, que orienta as escolas no desenvolvimento de programas de promoção à saúde mental escolar. Infelizmente, notou-se que muitas escolas ainda não atendem a essas diretrizes, mas estão em mobilização, pois o documento foi divulgado pelo governo português em 15 de março de 2024, sendo ainda recente.

Desse modo, nesta seção, foram abordados todos os tópicos que compuseram o Plano de Trabalho de Doutorado Sanduíche realizado pela *freemover*. Este artigo em forma de Relato de Experiência pretendeu compartilhar experiências durante o período de mobilidade acadêmica e também teve o compromisso de incentivar demais estudantes de Pós-Graduação do Brasil a participarem do PDSE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, realizado na Universidade do Porto, possibilitou a ampliação do conhecimento científico e cultural da pesquisadora, além de oferecer subsídios teóricos e metodológicos para o aprimoramento da tese de sua pesquisa. Os objetivos propostos foram alcançados, embora pudesse ter sido ampliado o número de escolas visitadas durante a estadia. Isso permitiria expandir a Observação Participante e as percepções sobre a *práxis* no sistema português de ensino, permanecendo como sugestão para futuras e similares pesquisas.

Durante as visitas escolares foi possível identificar a complexidade do trabalho do Psicólogo Escolar, embora as ações e programas de promoção à saúde mental docente não tenham sido visualizados. Desse modo, sugere-se uma nova investigação com o objetivo de elencar as escolas do Distrito do Porto que, realmente, promovem atividades para a promoção do bem-estar docente na Educação Básica.

Finalmente, a doutoranda destaca a oportunidade que o Doutorado Sanduíche viabiliza aos estudantes brasileiros e afirma que obteve todo o suporte da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ademais, recomenda, fortemente, que os futuros estudantes de mobilidade acadêmica com destino à Universidade do Porto (UP) explorem passeios culturais e gastronômicos em uma das mais belas regiões de Portugal. Outra contribuição da doutoranda é planejar um período maior de tempo para realizar coleta de dados e diversas apresentações de pesquisas brasileiras em eventos científicos

na UP. Não obstante, ter ancorado parte dos estudos de Doutorado em novo porto possibilitou contributos pessoais e acadêmicos que um relato é incapaz de traduzir, necessita da experiência!

REFERÊNCIAS

- ANGELO, F. F. *et al.* (2020). Divulgação Científica. **Analecta**, 6. Disponível em: <https://seer.cesjf.br/index.php/ANL/article/view/2738/1818>. Acesso em 10 de jul. 2025.
- BRANDÃO, C. R. (2019). **Participar-pesquisar**. In: Repensando a pesquisa participante, p. 7-14. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL. (2024). Ministério da Educação - **Portaria nº 77, 8/3/2024**.
- CIARALLO, G. (2019). **Caminhos da produção do saber acadêmico-científico**: características, planejamento e estruturação do trabalho acadêmico. Brasília: UniCEUB.
- CORBISHLEY, A. C. M., & Carneiro, M. L. M. (2011). Considerações sobre o uso da observação participante na pesquisa em enfermagem. **Revista Mineira de Enfermagem**, 5(2), 82–5.
- DALTRO, M. R & Faria, A. A. (2019). Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 19(1), 223-237.
- MINAYO, O. M. C. S. (2017). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33e. Petrópolis: Vozes.
- MORIN E. (2017). **Complexidade e ética da solidariedade**. In: Castro G, Carvalho EA, Almeida, MC. Ensaios da complexidade. Porto Alegre: Sulina.
- SMITH, C., & Denton, M. L. (2021). Methodological issues and challenges in the study of american youth and religion. **Department of Sociology**: University of North Carolina at Chapel Hill.
- VINTEN, G. (1994). Participant observation: a model for organizational investigation? *Journal of Managerial Psychology*. **Bradford**, 9(2), 30-42.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E NEOLIBERALISMO: DESAFIOS E BRECHAS POÉTICAS EM TEMPOS DE INTENSIFICAÇÃO DA EXPRESSÃO DO ÓDIO

Marina Paula Sacramento do Carmo¹

Hugo Renan Silva²

INTRODUÇÃO

A intensificação da expressão do ódio contra pessoas negras tem se mantido persistente no Brasil mesmo após tentativas juridicamente respaldadas, desafiando as lutas e conquistas da população negra expressas também em legislações, tais como a lei número 10.639/2003 que promulgou a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino (Brasil, 2003), assim como o Parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, 2004) do Ministério da Educação, que ampliou a lei em questão, inserindo as políticas de ações afirmativas nos cursos de Ensino Superior do país, bem como determinou ainda outras exigências. Um ódio que vela o racismo presente nas práticas, na estrutura intimamente atrelada às relações de poder de nossa sociedade, e no titubear das instituições perante as regulamentações legais postas.

Vale lembrar que esse movimento destrutivo histórico de ódio impõe obstáculos ainda ao objetivo de redução da violência contra o povo negro posto na lei de número 7.716/1989, que estipula o racismo como um crime cuja suspensão da detenção só pode ocorrer após condenação e cumprimento de pena (Brasil, 1989). Nesta direção, mesmo se tratando de um crime inafiançável, o racismo se mantém vivo no cenário brasileiro. Revelando essa insistência, pode-se trazer à memória a veiculada expressão “Escola sem partido”³ Tal movimento aparenta não ter tido engenhosa articulação e organização, mas é um exemplo factível da onda conservadora e suas repercussões em diversas faces. Este movimento advogou por uma certa neutralidade curricular e pedagógica, defendendo a

1 Mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João Del Rei; Professora de curso de Pós-Graduação Lato Sensu; Arte-educadora do Movimento Hip Hop. E-mail: mariprapperr@gmail.com.

2 Graduado em Música, Professor de Educação Básica da rede estadual de Minas Gerais e Mestrando em Música. E-mail: hugorsilva13@gmail.com.

3 Expressão que ganhou destaque no ano de 2014 através de seu criador, Miguel Nagib.

separação entre educação e ensino, a exclusão da “Ideologia de Gênero” e a retirada da “Doutrinação Marxista” nas escolas (Macedo, 2017).

Corroborando estas afirmações, pode-se destacar que os dados estatísticos colocam em evidência um cenário preocupante, revelando um aumento na quantidade de homicídios praticados contra sujeitos negros. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, através de resultados obtidos por meio do Atlas da Violência, no ano de 2017, 71% do total de homicídios registrados tiveram como alvo pessoas negras (IPEA, FBSP, 2017). Avançando 4 anos, constata-se que, de acordo com os dados destas mesmas instituições de pesquisa, no ano de 2021, 77, 1% dos homicídios notificados foram realizados contra negros (IPEA, FBSP, 2023). No ano de 2022, as pessoas negras alcançaram a porcentagem de 77,9% dos homicídios expressos nos dados coletados pelo “Relatório Técnico nº2/2023: Saúde da População Negra” do Agenda Mais SUS (Ministério da Saúde, 2023).

Um aumento escancaradamente acelerado que foi apresentado de forma minuciosa pelo Atlas da Violência 2023 (IPEA, FBSP, 2023) da seguinte forma: a) entre 2011 e 2021 foram assassinadas 445.527 pessoas negras; b) o risco de ser vítima letal passou de 2,6 para 2,9 entre os anos de 2019 e 2021; c) entre os 3858 homicídios direcionados a mulheres, 2601 foram contra mulheres negras, no ano de 2021. Solidificando estas argumentações, vale ressaltar que os dados do Ministério da Saúde (2023) geraram assombro ao apontar que, em 2016, o risco de suicídio foi 45% mais alto em jovens e adolescentes negros, em comparação aos brancos, de modo que 6 a cada 10 suicídios foram de negros. E, colocando em destaque a importância e emergência da valorização de uma análise a nível interseccional, capaz de contemplar raça, gênero e classe, bem como outros marcadores sociais, tem-se que no ano de 2022, 62% das vítimas de feminicídio foram mulheres negras (Ministério da Saúde, 2023).

O decorrer das linhas acima demonstram a relevância e urgência desse tema, que direciona o presente capítulo a partir do seguinte objetivo: apontar os desafios e possibilidades que vêm sendo encontrados dentro da área da Educação perante a persistência do discurso de ódio contra pessoas negras, atrelado ao racismo e ao neoliberalismo. Vale salientar que, busca-se compreender como esse ódio se apresenta especificamente na esfera da Educação brasileira, espaço onde ambos autores do presente capítulo vêm construindo suas trajetórias profissionais e acadêmicas. Assim, essa caminhada discursiva foi construída a partir de compreensões teórico-reflexivas que reverberam em possibilidades prático-metodológicas da Educação Antirracista⁴. Para tanto, foi utilizado como

4 Djamila Ribeiro, em seu livro “Pequeno Manual Antirracista”, aponta que ser antirracista é mais do que reconhecer a si mesmo como um privilegiado ou como uma pessoa que

ferramenta para escrita desse capítulo a metodologia ensaio teórico-reflexivo, sendo que, segundo Meneguetti (2011), pressupõem caminhos diferentes daqueles seguidos pela ciência tradicional, pois prioriza a reflexão e a interpretação, em detrimento do caráter classificatório preconizada nas investigações científicas convencionais. Desta forma, o ensaio é a expressão do teor crítico do espírito humano, envolvendo necessariamente experimentação, vivência, contato com o fenômeno que se mostra, e a gestação de novos conhecimentos, o que conduz ao entendimento de que somente a compreensão quantitativa do objeto permitirá de fato seu estudo.

Assim, é levando em consideração que a interação dos autores deste capítulo com o problema investigado permeia suas subjetividades, suas experiências de vida, exatamente por se tratar de uma mulher negra e de um homem negro, respetivamente filhos de uma mãe do lar e de um pai aposentado que trabalhou como operário de obras na posição de calceteiro, e de uma mãe empregada doméstica e de um pai que trabalha como funcionário em uma empresa na posição de distribuidor de bebidas, que se optou por utilizar o ensaio como ferramenta metodológica. Ambos estudaram em escola pública e universidade pública, ela atuando como professora de faculdade particular e ele atuando como professor do ensino básico. Tais lugares de fala permitem o alcance de uma riqueza argumentativa, não atrelada ao anseio pelo formato de texto padronizado, mecânico, e puramente quantificável da ciência e escrita acadêmica tradicional. Tomando como parâmetro ainda o fato de que, segundo Meneguetti (2011), o ensaio é caracterizado por seu caráter interpretativo e reflexivo, é que foi escolhida esta metodologia, afinal é pela experiência vivida, profundamente atravessada pela política e ética, e pelo vir à tona de novos conhecimentos, que as possibilidades de transformação social se tornam realmente tangíveis e esperançosamente concretas.

O ÓDIO, O RACISMO ESTRUTURAL E A EDUCAÇÃO

Continuando a discussão sobre os modos como o ódio contra a população negra vem se apresentando na área da Educação, pode-se salientar que, conforme o IBGE (2025) coloca em relevo, sobressai aos olhos a vantagem que as pessoas brancas possuem em comparação às pessoas negras no que se refere à média de anos de estudos, sendo perceptível em todas as Grandes Regiões, em todas as Unidades da Federação, e nos 150 municípios com quantidade populacional. Os dados estatísticos do Censo de 2022 (IBGE, 2025) evidenciam discrepâncias

enfrenta na pele as mazelas da desigualdade racial, envolve na verdade responsabilização e ação, tanto através da desnaturalização da própria percepção de mundo carregada de racismo, bem como, e principalmente, pela contribuição na construção de lugares até então inacessíveis para as pessoas negras (Ribeiro, 2019).

quanto a índices ligados ao ensino superior e à educação básica, sendo que, dentro da amostra estudada, 25,8% dos brancos tinham nível superior completo, e 29,2% dos mesmos apresentavam nível fundamental incompleto. 11,7% dos negros haviam completado o ensino superior, na medida em que 40,5% deles possuíam nível fundamental incompleto. Este panorama torna claro que as possibilidades de ascensão social, por meio da Educação, ainda são frágeis para a população negra.

Assim, os dados estatísticos suscitam inquietude e, mais do que isso, despertam a indagação quanto aos fatores que vêm conduzindo a sociedade a tanto ódio. Sílvia Almeida (2019), em seu renomado livro “Racismo Estrutural” aponta que, para além da consideração dos dados estatísticos, é preciso solidificar os debates sobre desigualdade numa ótica que valorize a compreensão da sociedade e de seus variados conflitos. Almeida (2019) ressalta que o racismo é estrutural, de forma que as relações econômicas, políticas, familiares e jurídicas são construídas a partir da própria estrutura social, logo processos institucionais e comportamentos individuais são oriundos de uma sociedade ao qual o racismo não é exceção, mas sim regra. A possibilidade de reprodução de práticas racistas se faz presente na organização econômica, política e jurídica da sociedade, e se concretiza desigualdade posta por essas esferas.

Logo, a estrutura social se encontra materializada também nas instituições, estas são reprodutoras das condições para o alicerce e a continuidade da ordem social. A atuação da instituição é configurada a partir de uma estrutura social de existência anterior ao seu surgimento, levando-a a abarcar todos os conflitos que constituem essa esfera mais ampla, nessa direção o racismo que essa instituição manifesta faz parte dessa mesma estrutura (Almeida, 2019). Por esta forma, o ódio direcionado às pessoas negras, percebido também dentro do contexto da Educação, conforme apresentado anteriormente, não se refere diretamente a questões de ordem individual ou institucional, mas reflete antes e acima de tudo o racismo estrutural.

Assim, a estrutura social é composta por variados conflitos, que podem ser expressos em categorias identitárias, tais como orientação sexual, classe, raça, gênero, o que leva ao entendimento de que instituições também podem tomar uma posição dentro do conflito (Almeida, 2019). Mantendo essa mesma linha de raciocínio, e apontando a interseccionalidade⁵ existente entre racismo e capitalismo, pode-se ressaltar que Almeida (2019) aponta a existência de teorias econômicas da discriminação que destacam que a exploração capitalista é o sustentáculo do ódio racial.

5 A Interseccionalidade é uma teoria construída pelo Feminismo Negro, e abarca a ideia de que as formas de opressão operam em conjunto na produção da injustiça, interseccionando variados marcadores sociais, tais como raça, classe, gênero e orientação sexual (Carmo, 2021).

O RACISMO ESTRUTURAL, O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO

Encadeando esta reflexão, pode-se citar o trabalho de Silva e Oliveira (2023), que ressalta o quanto a Educação no contexto contemporâneo vem sendo gradualmente e cada vez mais colonizada pelo Neoliberalismo, intensificando de forma mascarada o processo de assujeitamento dos sujeitos. Como uma teoria política e econômica, o Neoliberalismo emerge sobre o fundamento do capitalismo moderno, expandindo algumas inclinações presentes desde o princípio do sistema do capital. Byung-Chul Han, na escrita de seu livro *Sociedade do Cansaço* (Han, 2015), torna gritante os efeitos devastadores do Neoliberalismo, sublinhando que a sociedade do século XXI deixou de ser disciplinar, conforme Foucault anteriormente destacou, se tornando agora uma sociedade de desempenho. Portanto, ao invés de lei, proibição ou mandamento, entram em voga a motivação, o projeto e a iniciativa, bem como os depressivos, os fracassados, e pessoas em estado de esgotamento devido ao desgastante esforço de ter de ser elas mesmas. Panorama que não se encontra ausente na área da Educação, afinal não são poucas as queixas de profissionais destas instituições quanto a *burnout*, cansaço extremo e depressão.

Os efeitos do Neoliberalismo vêm envolvendo um apoderamento da educação, levando escola e universidade a se transformarem em empresas focadas, de forma quase exclusiva, na lucratividade, na concorrência e na eficiência (Silva e Oliveira, 2023). Nesse ínterim, ao preconizar uma extrema redução da interferência Estado na sociedade, o Neoliberalismo gera consequências graves, de forma que na esfera pública e privada, percebe-se uma inconstância na concretização da Educação Antirracista. O dismantelamento de políticas públicas na Educação, trazendo prejuízos para a efetivação de políticas afirmativas e de permanência educacional, a sutil permissão quanto à influência de interesses político-partidários, e a pouca implicação quanto a aplicação da legislação brasileira são somente alguns dos efeitos já perceptíveis do Neoliberalismo no cenário brasileiro. Na esfera privada vemos o clamor capitalista interferindo no posicionamento antirracista efetivo das instituições de ensino, que se afrouxa perante as infinitas demandas dos “alunos-clientes”. Na instância pública, as instituições tendem a responder aos anseios e metas governamentais que são impostos de forma desconectada da realidade concreta, na instância privada vemos uma inclinação descompassada aos gostos e interesses de “alunos-clientes”. Nenhuma destas reverberações violentas dão sossego à população negra, muito pelo contrário, ela não sai ilesa desses ataques.

Seguindo essa lógica, no que se refere às possibilidades de enfrentamento desse cenário, Pinheiro (2023) enfatiza que as práticas escolares e curriculares são ainda ocidentais, coloniais, cheias de binarismos e dicotomias, e aponta

que a mera produção de livros e artigos contestadores dessa realidade ainda é insuficiente para a transformação deste cenário, afinal urge a necessidade de elaboração de propostas educacionais capazes de oferecer alternativas opostas ao currículo colonial e à escola eurocentrada. Já, quanto ao ensino superior, Dias Filho e Arruda (2022) denunciam as marcas do elitismo histórico presente nas universidades brasileiras, que promoveu uma hegemonia racial branca no conjunto dos seus servidores, e principalmente dos docentes. Marcam que o surgimento da lei nº 12.990/2014, voltada para as cotas raciais em concursos públicos, foi uma iniciativa reconhecidamente importante, mas que não se mostrou efetiva nas instituições públicas federais de ensino, apontando uma ambiguidade, pois a presença maior de alunos negros nestes espaços não envolveu em paralelo o ingresso maior de professores também negros.

POSSIBILIDADES: O CURRÍCULO ANTIRRACISTA

Diante dos dados estatísticos supracitados na introdução deste capítulo, os quais constataam uma sociedade que ainda está marcada por suas origens coloniais e racistas, a ação do Estado, que diante das crescentes estatísticas de ódio, aparenta ter poucos instrumentos efetivos de reação, reflete nas instituições através das práticas institucionais derivadas do poder político. É pertinente reconhecer os instrumentos pelos quais certos saberes são reconhecidos como válidos ou não, pois não parece haver caminhos para uma educação antirracista que excluam por exemplo o campo curricular no processo. Pode-se considerar que os estudos do currículo já avançaram bastante desde sua origem no século XX, sofrendo diversas transformações conceituais (Silva, 1999; Lopes e Macedo, 2014). De acordo com Silva (1999), na origem dos estudos sobre currículo a necessidade de produzir um certo tipo de ser humano adequado à sociedade cada vez mais industrializada do início do século XX, orientou propostas curriculares como a obra *The Curriculum*, de John Franklin Bobbitt (1876-1956). De acordo com o autor supracitado, essas primeiras aproximações se caracterizavam por um certo conformismo em relação ao conhecimento tido como válido naquele contexto histórico. A manutenção do *status quo* gerado por esse tipo de pensamento não parece ser compatível com qualquer movimento oriundo de minorias que têm sua própria história e conjuntos de saberes. E quando se trata de movimentos supostamente “sem partido” os quais em suas cartilhas claramente advogam pela exclusão de demandas e saberes de temas em gênero, raça e sexualidade em políticas educacionais na Base comum curricular (BNCC), fica evidenciado a ingenuidade do discurso que defende a “neutralidade”, mas com alvos específicos. Macedo (2017) reflete que, “o potencial dessas exclusões para deslocar as articulações sobre a BNCC

é preocupante, na medida em que elas focam diretamente demandas de grupos minoritários — de raça, gênero e sexualidade — que, ainda timidamente, têm conquistado algum espaço.” Sendo assim, da mesma forma que no século XX a manutenção *status quo* provocada pelas primeiras formas curriculares foi alvo de críticas justamente por não ser neutra, (Silva, 1999; Lopes e Macedo, 2014) no século atual ainda há de se discutir a quem interessa as exclusões e a invisibilização de certos saberes de certos grupos. Há de se observar como certas ondas políticas podem institucionalizar, sob a bandeira da neutralidade e da inclusão imparcial e supostamente apartidária, a inclusão de poucos e a exclusão de muitos. E finalmente, há de se pensar que defender uma educação antirracista não significa ensinar exclusivamente apenas aquilo, ou apenas isto, é defender a ocupação de um espaço do campo curricular que é de disputa, tal qual pondera Silva (1999) em relação ao conceito de currículo.

A necessidade de pensar a educação antirracista e por conseguinte um currículo antirracista não provém de um essencialismo em torno dos saberes e dos costumes afro-brasileiros, provém justamente de um contexto de profunda permanência estrutural do racismo (Almeida, 2019), da existência alunos de grupos minoritários, dos dados expostos na introdução, entre outros aspectos contextuais. Sendo assim, cabe pensar algumas possibilidades de inserção de uma educação antirracista também sob perspectivas curriculares. Em relação à temas raciais dentro das teorias curriculares, Silva (1999) comenta que inicialmente as teorizações em torno do currículo que trouxeram essas questões à tona, se preocupavam mais com o acesso de populações minoritárias ao currículo. Considerando as ponderações anteriores sobre a “neutralidade” do currículo, o simples acesso da população negra ao ensino não parece constituir uma educação antirracista, o conteúdo deste tipo de documento, tal qual em outras instâncias para além da educação, pode reproduzir e excluir certos saberes a favor do conhecimento validado por grupos diferentes daqueles que são afetados pelo currículo. Portanto, considerando que em muitos casos o currículo na educação brasileira ainda conserva muito de sua herança colonial e caminha em direção ao neoliberalismo (Pires e Cardoso, 2020), esse primeiro momento em que resolve-se o acesso da população negra a este currículo não parece ser suficiente. Retomando o raciocínio de Silva (1999, p.101) um currículo antirracista precisa considerar que, “o texto curricular, [...] está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas.” Então, partindo disto, e considerando o currículo não mais como separado da sociedade que o forma, mas sim como reflexo de tal contexto, não há como transformar tal

educação, sem a disputa no campo do que conta como conhecimento curricular, o combate ao racismo estrutural, que pode estar presente no planejamento e no discurso presente nos currículos, e sem o combate à exotização de culturas não dominantes, que muitas vezes são adicionadas no contexto educacional sob a falsa bandeira de um currículo de inclusão. Diante disto, em uma sociedade que tem nas estatísticas que introduzem este capítulo a expressão de um contexto com severas desigualdades de cunho racial (IBGE, 2025; IPEA, FBSP, 2023), não parece ser razoável pensar um currículo antirracista sem que haja também um professorado, uma comunidade escolar e por consequência, políticas públicas, representação política, e consequentemente uma sociedade com uma atitude objetivamente antirracista (Malta *et. al* 2025).

Essa atitude anteriormente citada pode partir de vários setores sociais, como por exemplo a formação de professores com a capacidade de analisar criticamente a lógica racista e colonial em textos curriculares para promoção de discursos emancipatórios (Araújo e Oliveira, 2025). Quando se trata da população como um todo e também das comunidades escolares, o apoio destes às políticas públicas que se dedicam a demandas de populações minoritárias reverbera na efetividade de um currículo antirracista. (Malta *et. al.*, 2025). No âmbito da cultura e da arte nas escolas, principalmente do ensino público, a formação dos educadores das linguagens artísticas, como na Música por exemplo, precisa romper com o epistemicídio causado por uma educação proritariamente eurocêntrica (Queiroz, 2017), visando como já dito anteriormente, a transformação dos projetos de ensino desses locais. O texto curricular por si só, não aparenta ser produtor isolado do racismo, ou do combate a tal termo. Nesse contexto apresentado, o currículo surge não só como um produtor e reproduzidor de narrativas, discursos e epistemes, mas também como produto da sociedade e da comunidade escolar que o gesta. Considerando o caráter multidirecional desse elemento na sociedade, pode se dizer então que a presença ou ausência de um currículo antirracista, reflete e diz muito sobre as outras estruturas sociais que o cercam.

APESAR DOS DESAFIOS, BRECHAS POÉTICAS

O Antirracismo é uma postura decolonial na medida em que realoca, a partir de práticas concretas, o preconceito contra os indivíduos negros como parte de uma estrutura, historicamente construída, que ideologicamente promove uma assimetria nas relações raciais, com pessoas brancas sendo lidas como superiores às negras. Não se trata “somente” de saberes padronizados impostos aos negros, mas sim de um todo ideológico e estrutural, que se atualiza de forma plástica mesmo após a abolição da escravatura e a independência do Brasil

perante Portugal. O Antirracismo precisa ser embasado no reconhecimento de que a colonialidade transcende a colonização, e que ela é muito mais ampla do que uma mera aversão a uma cor de pele (Carmo, 2021).

Pensando na prática concreta da Educação Antirracista, pode-se apresentar como possibilidades: a) o cuidado quanto a construção da grade curricular dos cursos, apresentando uma sequência de disciplinas que se adeque e acompanhe a compreensão política já agregada pelos alunos; b) a extensão da formação antirracista e crítica também para os gestores, permitindo que consigam lapidar o próprio olhar a favor de uma percepção mais aguçada, estratégica, e menos paralisada perante os anseios neoliberais sob a Educação, permitindo que eles se atentem a possíveis deslizos éticos graves, ligados inclusive à agressão dos Direitos Humanos; c) a priorização de processos de letramento racial contínuos; d) a criação de mecanismos que permitam maior diálogo e escuta ativa entre atores escolares, numa abertura à construção conjunta, coletiva, interdisciplinar e intersetorial da Educação Antirracista, afinal a fala é poder; e) a lapidação do olhar decolonial na seleção das referências bibliográficas de disciplinas, priorizando aquelas que abarquem uma diversidade de visões de mundo e de saberes, incluindo aqueles que se afastam da lógica eurocêntrica; f) o aumento da titulação Doutor Honoris Causa para importantes lideranças negras comunitárias; g) o maior incentivo a parcerias entre a Cultura Negra e as instituições de ensino, tal como pode-se apresentar, à título de sugestão, o documentário “A artista e o Rap no Espaço Escolar” (A artista [...], 2016).

CONCLUSÕES: O VENENO E O ANTÍDOTO

Um círculo vicioso do ódio, histórica, intencional e minuciosamente arquitetado, de modo que na medida que o Neoliberalismo avança, esvaziando a Educação de sua função formativa, ele interfere nas possibilidades de conscientização e mobilização política da população brasileira, enfraquecendo as chances de desenvolvimento da reflexão crítica capaz de questionar ele próprio (o Neoliberalismo). Neste sentido, considerando a imbricada relação entre capitalismo e racismo, percebe-se que esta esfera individualista, reducionista e produtivista do modo de ser e viver atual, alicerça ainda mais as bases destas duas opressões, que reverberam na sociedade de formas diversas e plásticas. Negros sem acesso a uma Educação direcionada para a formação crítica se tornam incapazes de questionar as legislações não aplicadas, tal como a lei número 10.639/2003, que por sua vez são reforçadas pelo próprio neoliberalismo.

Porém a expansão do conceito de Educação, sendo concebida como irreduzível às ações realizadas dentro dos espaços físicos das instituições de ensino, vem ampliando as chances de crítica e reflexão sobre as opressões que

assolam os grupos menos valorizados socialmente. O próprio Movimento Negro Unificado é uma das principais entidades civis organizadas que fez pressão para a implementação da lei número 10.639/2003, em prol da aplicação de uma Educação Antirracista, com a proposição de mudanças curriculares, metodológicas, didáticas, interpessoais, ideológicas e estruturais, conforme exposto no presente capítulo. Um Movimento que tensiona de fora para dentro das instituições de ensino através da participação política e social, com reflexos na esfera legislativa, visando a concretização de mudanças de dentro das escolas e faculdades para fora, para a sociedade. Uma tentativa estratégica de quebra do ciclo vicioso posto pelo racismo e pelo capitalismo. O Neoliberalismo é o veneno, mas a mobilização da população negra, datada desde antes do sequestro dos africanos para as Américas, que ressignifica e constrói brechas poéticas através do Movimento Negro, do Movimento Hip Hop e de muitas outras manifestações artístico-culturais afrobrasileiras, funciona como um potente e visceral antídoto.

REFERÊNCIAS

A ARTISTA e o Rap no espaço escolar. **Direção:** Weverton Andrade Silva e Samuel Gianasi Rodrigues. Fotografia de Samuel Gianasi Rodrigues. Gravação de Samuel Gianasi Rodrigues. São João Del-Rei: [s. n.], 2016. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oYpE0mxpe_c. Acesso em: 9 jul. 2025.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019.

ARAÚJO, Vitor Savio de; OLIVEIRA, Vanusa Batista de. Decolonização do currículo de Língua Portuguesa: uma análise crítica do Documento Curricular Ampliado de Goiás. In: GANDRA, Gustavo Henrique (org.). **Propostas, fissuras e provocações: diálogos entre educação, cultura e decolonialidade**. Goiânia: Instituto Dering Educacional, 2025. p. 31–50. (Coleção estudos livres). ISBN 978-65-984989-2-4. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/390743276_PROPOSTAS_FISSURAS_E_PROVOCACOES_DIALOGOS_ENTRE_EDUCACAO_CULTURA_E_DECOLONIALIDADE. Acesso em: 05 jul., 2025.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Parecer N.º: CNE/CP 003/2004 / Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. 8 p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 9 jul.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. **Brasília**: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jan. 1989.

CARMO, Marina Paula Sacramento. **Identidade política negra através da ideologia Hip Hop**: das correntes nos pulsos ao impulso pelas pontes metafóricas de São João Del Rei. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2021.

DIAS FILHO, Marcos Napoleão do Rêgo Paiva; ARRUDA, Dyego de Oliveira. **As cotas raciais e os desafios para o enegrecimento do corpo docente das universidades brasileiras**: uma análise a partir do contexto da UFBA. *Revista da ABPN*, Goiânia, v. 14, n. Ed. Especial, p. 78-102, out. 2022.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de: Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022** – Educação: Resultados Preliminares da Amostra. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2025.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2023: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência 2017**. Brasília: IPEA, 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência 2023**. Brasília: IPEA, 2023.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, ed. 139, p. 507-524, 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177445>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?lang=pt>. Acesso em: 8 jul. 2025.

MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes *et al.* Currículo antirracista: uma urgência ética e epistemológica na educação brasileira. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 01-22, 4 abr. 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n4-111. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8086/5606>. Acesso em: 8 jul. 2025.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, abr. 2011. (Seção: Documentos e Debates).

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Relatório Técnico nº 2/2023: Saúde da População Negra. Brasília: Ministério da Saúde, 2023a.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, 11 set. 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1463>. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1463/1116>. Acesso em: 8 jul. 2025.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. In: **REVISTA DA ABEM**, Londrina, v.25, n.39, 132-159, jul.dez. 2017. Disponível em: (<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726/501>). Acesso em: 05 jul., 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SERPA, Verônica. Negros somam 72,5% dos jovens que abandonaram a escola; trabalho é o principal motivo para evasão. **Alma preta**, [s. l.], 16 jun. 2025. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/negros-somam-725-dos-jovens-que-abandonaram--escola-trabalho-e-o-principal-motivo-para-evasao/>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SILVA, João M.; OLIVEIRA, Maria A. Educação e desigualdade no Brasil: uma análise longitudinal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 44, n. 1, p. 1-20, jan. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p. ISBN 978-85-86583-44-5.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

VOZES NEGRAS EM DIÁLOGO: EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO FOCAL COM ADOLESCENTES NEGROS SOBRE FORÇAS DE CARÁTER NO COMBATE AO RACISMO

Raquel Lima Alves Babolin¹

INTRODUÇÃO

Nos meses de agosto e setembro de 2024, vivi uma experiência transformadora ao conduzir um grupo focal com quinze adolescentes negros e negras, com idades entre 14 e 19 anos, em um contexto escolar da rede pública. Como mulher negra, professora, futura psicóloga e pesquisadora comprometida com uma educação antirracista e emancipadora, propus a criação de um espaço seguro e potente de escuta, partilha e construção coletiva de saberes.

Esses encontros foram pensados como parte de uma investigação maior, voltada a verificar a relação entre forças de caráter, bem-estar psicológico e empoderamento antirracista, temática de minha tese de doutorado. O objetivo da pesquisa neste grupo focal era investigar as percepções de adolescentes negros e negras sobre o racismo e identificar as cinco forças de caráter que, segundo eles, mais contribuem para seu empoderamento no combate a esse fenômeno. Esta experiência representou para mim muito mais do que uma simples coleta de dados, tratou-se de vivenciar uma prática afetiva, política e crítica, onde as vozes desses jovens puderam emergir com força, emoção e autenticidade.

Este capítulo tem como objetivo relatar essa experiência, valorizando tanto os aspectos metodológicos quanto os sentidos subjetivos que emergiram ao longo dos encontros. Ao longo das conversas, histórias dolorosas, mas também expressões de resistência e sonhos por um futuro mais justo, revelaram o quanto é urgente criar espaços educativos que validem a identidade negra e promovam o bem-estar psicológico.

Compreendendo o grupo focal como um instrumento de escuta coletiva e de elaboração crítica, apresento nas próximas seções o percurso dessa vivência:

¹ Doutoranda e Mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília Especialista em Administração Escolar Especialista em Orientação Escolar Graduada em Língua Portuguesa e Pedagogia e professora da SEDF E-mail: raqueldoutorado981@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3479-8239> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6811103708280207>.

da preparação ao encerramento, das emoções às descobertas, do silêncio à potência das palavras que brotaram com coragem de cada adolescente que conseguiu mostrar como cada força de caráter poderia auxiliar no combate ao racismo. Através deste relato, espero contribuir com outras práticas que busquem o enfrentamento ao racismo desde a escuta ativa das juventudes negras, protagonistas da transformação que tanto desejamos.

BREVE REFERENCIAL TEÓRICO

O racismo, definido como um conjunto de práticas, discursos e estruturas que favorecem certos grupos raciais em detrimento de outros, está profundamente enraizado no imaginário social, nas relações cotidianas e nas instituições brasileiras (CARVALHES et al., 2020; PANTA & SILVA, 2024). Para a população negra, essa palavra carrega dores que vão além das definições acadêmicas: ela nomeia feridas históricas, afeta a autoestima e compromete trajetórias de vida. Como afirmam SANTOS e DIAS (2022), o racismo desconstrói identidades, ameaça gerações e fere o orgulho de ser negro.

A abolição da escravidão no Brasil, realizada sem políticas de reparação e inclusão, perpetuou um modelo de exclusão social, econômica e política que persiste até os dias atuais (DOMINGUES & ASINELLI-LUZ, 2021; FERNANDES, 2008; MIRANDA, 2020). Teorias pseudocientíficas que posicionavam pessoas negras como inferiores contribuíram para um imaginário que ainda hoje legitima desigualdades e violências.

Estudos recentes evidenciam os efeitos devastadores do racismo sobre a população negra, expressos em indicadores sociais, no sofrimento psíquico e em experiências cotidianas de exclusão e discriminação, explícita ou velada (ANCIOLLOTTI & DA SILVA, 2023; GUERRA et al., 2024; SANTOS et al., 2023).

Nesse contexto, a Psicologia Positiva oferece uma perspectiva complementar ao debate racial ao propor o desenvolvimento das forças de caráter — traços pessoais positivos que promovem bem-estar e resiliência (NORONHA & BARBOSA, 2016; NIEMIEC & MCGRATH, 2019). Cultivar essas forças pode auxiliar adolescentes negros a resistirem aos impactos do racismo com mais recursos emocionais e senso de justiça.

Contudo, há escassez de estudos qualitativos que deem voz à juventude negra, permitindo que expressem suas vivências e proponham caminhos para enfrentar o racismo com base em suas próprias experiências.

METODOLOGIA DA EXPERIÊNCIA

A proposta do grupo focal surgiu como parte de uma pesquisa qualitativa de abordagem participativa, voltada à escuta das vivências de adolescentes negros em relação ao racismo e ao fortalecimento de forças de caráter como recurso de enfrentamento e empoderamento. Os encontros ocorreram de agosto a setembro de 2024, em uma escola pública do Ensino Médio do Distrito Federal localizada na cidade do Gama, com duração média de 90 minutos cada, mediados pela autora deste capítulo, com apoio de uma psicóloga negra. O espaço foi preparado para garantir acolhimento, privacidade e escuta qualificada, especialmente diante da possibilidade de surgimento de emoções intensas.

A pesquisa contou com a participação de 15 adolescentes negros sendo 6 do sexo masculino (5 pardos e 1 preto) e 9 do sexo feminino (7 pardas e 2 pretas) com idades variando de 16 a 19 anos. A seleção dos participantes ocorreu por adesão espontânea via formulário online do Google Forms, onde tanto alunos brancos quanto negros puderam se inscrever, mas apenas os alunos autodeclarados como negros possuidores dos demais critérios de inclusão foram selecionados. Antes do início dos encontros, foram obtidos os termos de assentimento dos adolescentes e os termos de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis, conforme as exigências éticas para pesquisas com seres humanos. A atividade foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Brasília (parecer nº 6.970.021, CAAE: 80234624.5.0000.0029).

A metodologia do grupo focal foi escolhida por permitir a livre expressão dos participantes, ao mesmo tempo em que favorece a construção coletiva de sentidos e a emergência de discursos compartilhados. Para guiar as discussões, foram utilizados estímulos como trechos de vídeos, músicas e perguntas norteadoras. Temas como identidade racial, experiências de racismo, sonhos para o futuro e forças de caráter foram abordados de forma orgânica, respeitando o ritmo e os interesses do grupo. Em todos os encontros, a pesquisadora atuou como mediadora, conduzindo as rodas de conversa e promovendo um ambiente de acolhimento e escuta ativa.

Os encontros foram audiogravados na íntegra com transcrição posterior. Além disso, os aspectos mais relevantes foram registrados em diário de campo com anotações reflexivas logo após cada sessão. Algumas falas, com a autorização dos participantes, foram anotadas literalmente, preservando a identidade dos adolescentes. A análise do conteúdo emergente foi feita de forma interpretativa, a partir dos núcleos temáticos que se repetiram nos encontros, sempre com cuidado ético e respeito pela subjetividade dos jovens, seguindo Bardin (2016).

Essa metodologia não teve como objetivo apenas coletar dados, mas criar um espaço vivo de escuta, reconhecimento e valorização da juventude negra,

respeitando sua pluralidade, afetos e resistências. A seguir, serão apresentados os principais achados da experiência, divididos conforme os temas que emergiram ao longo dos encontros.

DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS (RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA)

Vou apresentar o resultado desta experiência descrevendo como foi realizado cada encontro com os adolescentes destacando as temáticas abordadas e as falas mais significativas. Utilizarei nomes fictícios para manter o anonimato e preservar a identidade dos participantes.

1º ENCONTRO – VOZES QUE SE REVELAM: O IMPACTO DO RACISMO NA IDENTIDADE

O primeiro encontro foi realizado no dia 14/08/2024 iniciando com as boas-vindas, apresentação de cada participante, agradecimento pela participação, apresentação da pesquisadora, da psicóloga e do objetivo da pesquisa. O grupo de adolescentes foi participativo, demonstrando interesse pela temática. Para motivar a discussão, apresentei a reportagem do Programa É de casa falando sobre estudos científicos comprovando que o racismo tem consequências físicas e mentais para a saúde de pessoas pretas e fiz diversas perguntas motivando os adolescentes a falarem sobre suas vivências com o racismo. A primeira pergunta foi “Você já presenciou ou sofreu racismo?”, a princípio houve um silêncio reflexivo no ar, como se o grupo buscasse organizar emoções guardadas há muito tempo. Aos poucos, as falas foram surgindo, cheias de verdade, dor, força e emoção.

A desconfiança e o racismo institucional foram os primeiros temas a emergir, principalmente entre os meninos. Um adolescente relatou que, ao ir a um shopping acompanhado de um amigo branco, percebeu que os seguranças o seguiam discretamente. Ele compartilhou: *“A gente se separou... ele tava de boa e o segurança toda hora me seguia. A melhor coisa que eu faço é sair dali. Ou finjo que não é comigo.”*

Outro episódio marcante foi relatado por Tiago, que contou, com frieza e coragem, sobre uma situação de violência policial: *“Tava saindo do mercado com uma sacola, passou a viatura, desceu o vidro e o policial disse: ‘Ah, que vontade de atirar em preto hoje.’ Eu só gelei e continuei andando.”* A reação do grupo à fala de Tiago foi de choque e indignação, evidenciando que esse tipo de abordagem não era incomum, mas que ainda assim causava medo, revolta e impotência.

Entre as meninas, o racismo se manifestava de forma mais sutil, mas igualmente cruel: no corpo, nos cabelos, na forma como eram percebidas e tratadas desde a infância. Aline emocionou-se ao contar sobre a rejeição que sofreu dentro da

própria casa, principalmente por parte da mãe: *“Minha mãe nunca se aceitou, e também não me aceitava. Quando eu era criança, ela penteava meu cabelo pra trás e falava que tava feio.”* Outras meninas compartilharam histórias semelhantes, marcadas por processos lentos e dolorosos de aceitação. Bianca contou: *“Sempre odiei a minha cor, sempre odiei tudo em mim. Arrancava meu cabelo por ódio. Mas fui aprendendo, vendo meninas se cuidando nas redes sociais. Hoje várias me procuram pra saber como cuido do meu cabelo.”*

Esses relatos mostraram que o racismo internalizado, reforçado dentro da família e pela mídia, afeta diretamente a autoestima e a construção identitária das adolescentes negras. A transição para a autoaceitação foi narrada como um processo difícil, mas libertador.

Além das experiências individuais, o encontro revelou o início de uma consciência crítica coletiva. Quando Igor comentou sobre a naturalização do racismo nas escolas e no futebol — *“Sempre vai ter alguém gritando ‘macaco’”* —, o grupo começou a reconhecer que o racismo não está apenas em eventos extremos, mas nas pequenas agressões cotidianas.

Esse primeiro momento foi também uma ponte entre a dor e a potência. A mediação cuidadosa feita por mim e pela psicóloga permitiu que os adolescentes se sentissem seguros para falar e serem ouvidos. Em minha condução, eu busquei acolher e respeitar cada relato de dor e também compartilhei minha própria trajetória de racismo internalizado. Com isso percebi que o grupo se abriu ainda mais.

No fim do encontro, a fala de Pedro sintetizou o sentimento coletivo: *“Eu quero é saber como combater esse mal. Chega de aceitar tanta injustiça.”* Partindo dessa fala eu ressaltei que discutir sobre formas de combate ao racismo é um dos principais objetivos deste grupo e pedi para que eles fossem para casa refletindo sobre tudo o que conversamos neste primeiro dia e que passassem a semana toda pensando nas forças de caráter como estratégias e caminhos de enfrentamento. A escuta aconteceu e com ela, nasceram as primeiras sementes do empoderamento.

2º ENCONTRO – VOZES QUE SE ENCONTRAM, VIDAS QUE SE RECONHECEM

O segundo encontro foi realizado no dia 30/08/2024. Eu iniciei a discussão compartilhando com os adolescentes a música 14 de maio de Lizzo Matumbi com profundas reflexões partindo da letra e focada em mostrar as raízes históricas do racismo estrutural e suas consequências respaldando-me nos estudos de ALMEIDA (2019) e GONZALEZ (2019). Retomei o conceito de raça, trazendo à tona a origem pseudocientífica do racismo, explicando como a biologia foi manipulada para justificar a escravização e inferiorização de pessoas negras. A menção ao suposto crânio menor ou à capacidade reduzida dos

africanos, conceitos usados historicamente para sustentar ideias de supremacia branca, chocou, mas também trouxe consciência crítica ao grupo.

Outro ponto forte foi a participação ativa da psicóloga convidada que desde o primeiro encontro teve uma rápida conexão com os adolescentes que também se identificaram com sua história e trajetória. Mulher, negra, professora de artes, fotógrafa, psicanalista e ex-chefe da regional de educação, são alguns de seus adjetivos e características. Ao compartilhar suas vivências de racismo institucional, inclusive em espaços de poder, ela também trouxe à discussão a dimensão da interseccionalidade, apontando como a raça, gênero e classe se entrelaçam e agravam as violências (WERNECK, 2021; NEVES et al. 2024).

Para não identificar a psicóloga vou usar o pseudônimo de Andressa. Ela emocionou o grupo ao lembrar que, mesmo em cargos de liderança, sua presença negra era questionada, muitas vezes confundida com a de alguém subordinado, e não de chefe. Ela também abordou a temática do colorismo, que de acordo com GOMES (2017), consiste nos privilégios que pessoas negras de pele mais clara possuem em relação às de pele mais escura (retintos). Os adolescentes mais claros concordaram não sofrer tanto racismo em virtude disso.

A fala de Andressa provocou um novo giro no grupo, pois ela levou os adolescentes a refletirem sobre como o racismo se manifesta no ambiente familiar. Vários compartilharam que não houve estímulo em casa para o empoderamento racial. Muitos relataram silêncio ou neutralidade por parte das famílias — o que, de certo modo, os deixou sozinhos no enfrentamento cotidiano da dor e da desvalorização.

Outros relataram mais diretamente episódios de racismo dentro da própria família como falas ofensivas sobre o cabelo crespo, piadas ou preferências por traços mais claros. Para alguns, a ausência de apoio os levou a buscar referências fora do lar: no rap, na poesia, em figuras públicas negras e nas redes sociais. A força do movimento cultural negro foi citada diversas vezes como fundamental para a construção da autoestima e da identidade.

Apesar das histórias de dor, surgiram também sinais de reconstrução: adolescentes que inspiraram mudanças em suas famílias; avós que, mesmo com falas racistas enraizadas, passaram a pedir desculpas e a refletir; mães que, diante de novas gerações, começaram a incentivar o cuidado com os cabelos naturais e a valorização da negritude.

O grupo encerrou essa etapa do encontro com a percepção de que o racismo não se combate apenas com reações impulsivas ou com ódio, mas com conhecimento, autovalorização e construção coletiva de consciência. A escuta sensível, o acolhimento mútuo e as falas potentes da psicóloga convidada criaram um espaço de legitimação da dor, mas também de esperança. Ao final deste

encontro eu reforcei aos estudantes o que defendo em minha tese: “Quando um negro chega ao topo, ele está ajudando a combater o racismo. Ele está dizendo que é possível.” Com essa fala eu busquei motivá-los a não se contentarem com os últimos lugares e nem com as posições mais inferiorizadas. Mostrei a eles que dentro de cada um já existem os super poderes que poderá ajudá-los a conquistarem este objetivo e que chamamos de forças de caráter. Me despedi dos alunos deixando neles a vontade de conhecerem mais sobre estas forças, que seria o tema de nosso próximo encontro.

3º ENCONTRO – FORÇAS DE CARÁTER COMO FERRAMENTAS DE EMPODERAMENTO NO ENFRENTAMENTO AO RACISMO: A VOZ DOS ADOLESCENTES

O terceiro encontro do grupo focal ocorreu no dia 13/09/2024 e foi marcado pela compreensão de como as forças de caráter podem servir como ferramentas para resistir e transformar a realidade onde o racismo impera. Eu tive o cuidado de apresentar as 24 forças de caráter, estudadas na Psicologia Positiva e após refletirem sobre elas, os adolescentes não apenas demonstraram capacidade de análise crítica, mas também compartilharam experiências pessoais que reforçaram a importância de trabalhar essas virtudes nas escolas, especialmente entre jovens negros e brancos, no processo de empoderamento e conscientização racial. Eles ainda elegeram as 5 (cinco) que na visão deles são as mais necessárias no contexto escolar para o enfrentamento do racismo. São elas: autocontrole, amor, esperança, justiça e coragem.

A coragem, por exemplo, foi vista como essencial para “*não abaixar a cabeça diante do racismo*”, como apontado por um dos participantes. Outro adolescente refletiu: “*Ser corajoso é quando você vê alguém sofrendo racismo e não fica calado. Mesmo com medo, você vai lá e fala, porque é errado ficar em silêncio*”. Essa fala ecoa a concepção de Paulo Freire (1996), que defende a educação como prática de liberdade e exige coragem para romper com a opressão e os silêncios impostos.

O amor foi associado à empatia e ao cuidado com o outro: “*Acho que é porque esse preconceito já é algo tão pesado, tão ruim, que quando você consegue suavizar isso no seu sentimento, você consegue conversar*”. A ideia de que o amor pode curar a dor do racismo e criar pontes foi recorrente. Essa compreensão dialoga com hooks (2000), que apresenta o amor como ato político de resistência e libertação, especialmente em contextos de opressão racial.

A esperança, que desde o primeiro encontro se destacou como uma força central, não poderia ficar de fora desta seleção: “*A gente já passou por muita coisa, mas ainda assim acredita que pode mudar*”, disse um dos adolescentes. Essa esperança ativa e coletiva sustenta a luta antirracista, como também aponta

Djamila Ribeiro (2019), ao afirmar que a consciência racial crítica precisa ser acompanhada de um desejo de transformação e de fé no futuro.

A justiça foi evocada com indignação e senso de reparação: *“Eu me sinto mal quando vejo alguém sofrendo injustiça só por causa da cor. Isso me dá raiva, e acho que a justiça é o que mais falta nas escolas”*. Essa percepção revela como os adolescentes desejam construir ambientes mais equitativos e respeitosos, onde o racismo não seja ignorado ou naturalizado. Nilma Lino Gomes (2017) reforça que a escola é um espaço privilegiado para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a justiça social.

Por fim, o autocontrole surgiu com profundidade, revelando a complexidade das emoções que o racismo provoca. Uma participante afirmou: *“Foi preciso muito autocontrole meu e da minha tia para não reagir quando acusaram meu primo sem prova. Foi difícil, mas a gente pensou bem”*. A reflexão aponta não para o silenciamento, mas para o uso estratégico da racionalidade e da prudência diante da violência simbólica, uma sabedoria que resiste. Isso está em consonância com Niemiec e McGrath (2019), que ressaltam que o autocontrole é uma força que permite regular impulsos, escolhas e respostas diante de situações desafiadoras.

Confesso que foi uma grande surpresa para eu ver o autocontrole como a força mais votada pelos adolescentes. Esperava que coragem ocuparia esta posição. No entanto, as reflexões e compartilhamentos feitos ao longo dos encontros fizeram os adolescentes perceberem que ao longo da história o negro foi estereotipado como violento, selvagem e agressivo e como nosso intuito é combater o racismo e todas as mentiras que ele convencionou como verdade na sociedade, agir com cautela, prudência e autocontrole é fundamental. Os adolescentes conseguiram ser muito mais coerentes do que eu e esse foi um grande aprendizado que obtive com essa experiência.

Outras forças também foram mobilizadas com relevância durante o encontro. A humildade foi compreendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro, evitando práticas racistas. A prudência, como apontou um adolescente, pode evitar *“fazer uma piada racista que vai machucar o colega”*. A espiritualidade, embora difícil de definir por alguns, foi compreendida como a fé em algo maior que sustenta a caminhada e dá sentido à luta: *“Acreditar numa missão, ter fé, pode te ajudar a passar por esses momentos”*.

A apreciação da beleza foi ressignificada como reconhecimento da beleza negra: *“Se eu sou linda, por que aquela pessoa não pode ser linda só por causa da cor dela?”*. Já a gratidão apareceu como uma forma de valorizar as conquistas: *“Ser grato até pelas coisas difíceis que nos fizeram abrir os olhos e lutar”*.

O encontro evidenciou que os adolescentes reconhecem que o racismo precisa ser combatido com ações cotidianas, inteligência emocional,

posicionamento e construção coletiva. Ao final, ao se reconhecerem em forças como perdão, generosidade, vitalidade, curiosidade, perseverança e integridade, os jovens assumiram um compromisso simbólico de colocá-las em prática na semana seguinte — revelando que a intervenção não se restringe ao espaço do encontro, mas se estende para a vida.

Como afirma Jurema Werneck (2016), “ser negro no Brasil é um exercício contínuo de resistência e de reinvenção”. Ao acessarem as forças de caráter como ferramentas de fortalecimento interno e relacional, esses adolescentes estão se preparando para protagonizar essa reinvenção, de forma consciente, crítica e potente.

REFLEXÕES E APRENDIZADOS DA EXPERIÊNCIA

Vivenciar os encontros com os adolescentes negros nesta pesquisa foi, acima de tudo, um mergulho em histórias de resistência, dor e esperança. As falas compartilhadas ao longo dos três encontros do grupo focal revelaram mais do que percepções sobre o racismo: evidenciaram marcas profundas, cicatrizes abertas, e também uma enorme capacidade de resiliência e construção de sentido.

Como pesquisadora negra, escutar esses adolescentes foi também me escutar. Suas experiências de rejeição da própria aparência, do cabelo crespo, da cor da pele, me atravessaram com força. Ao lembrar que ouvi de uma adolescente que “*é tão ruim ser negra que eu sempre quis ser branca*” (Bianca), tive a certeza de que ainda há muito a ser feito dentro e fora da escola. E que precisamos urgentemente transformar os espaços educativos em territórios de cuidado e valorização da identidade negra.

As meninas do grupo descreveram como seus corpos e cabelos foram alvos constantes de piadas, ofensas e desvalorização. Dalila contou: “*Não gosto do meu cabelo. Acho muito feio.*” Já Bianca afirmou: “*Eu ouvi demais que meu cabelo era ruim. Eu cresci ouvindo isso e queria mudar alisando.*” Essas falas, tão marcantes, não são casos isolados: elas revelam como o racismo compromete o desenvolvimento da autoestima desde a infância.

Do lado dos meninos, o racismo se apresentou, sobretudo, por meio da criminalização de seus corpos. Tiago relatou: “*Tava andando na rua, tava saindo do mercado com uma sacola, passou o carro de viatura... o PM desceu da viatura e já veio me falando ‘gente como você é sempre suspeito’. Só deu baku em mim e não abordou meu colega branco que tava comigo.*” Igor contou: “*O segurança foi só até mim, não foi nos meus amigos brancos. Revistou minha mochila toda. Me deixaram lá. Foi muito chato isso.*”

Esses episódios, infelizmente frequentes, foram relatados com revolta, mas também com cansaço. O racismo desgasta emocionalmente e produz sofrimento psíquico. Bianca desabafou: “*Quando me chamavam de preta fedida, eu*

sentia vontade de me rasgar... rasgava tudo dentro de mim.”

Nesse contexto, a construção coletiva das cinco forças de caráter que mais empoderaram no combate ao racismo foi um momento de virada. Os adolescentes não apenas compreenderam os conceitos apresentados, como os apropriaram a partir de suas experiências. Quando Igor afirmou que, sem autocontrole, *“a gente sai dando tiro, porrada e bomba em todo mundo que nos trata mal porque a gente é preto”*, ele não apenas nomeou uma força: ele revelou uma estratégia de sobrevivência.

A coragem, a esperança, o amor e a justiça surgiram como forças fundamentais para manter-se firme diante das humilhações cotidianas. Dalila expressou que *“se você se ama, você não vai se aceitar ser tratado com racismo”*, e Angela completou: *“A esperança não pode morrer.”* Para Pedro, a justiça *“é o que falta”* e as cotas são uma forma de reparação: *“Chega de tanta injustiça.”*

Essas falas nos ensinam que promover o desenvolvimento das forças de caráter na escola não é uma ação neutra ou apenas psicológica: é uma ação política, antirracista, e profundamente transformadora. Outro aprendizado importante foi perceber o quanto o espaço de escuta, conduzido com afeto e cuidado, pode funcionar como uma forma de cura. Ao oferecer um ambiente seguro, mediado por uma pesquisadora e uma psicóloga negras, os adolescentes puderam se reconhecer na escuta e se sentir legitimados em suas dores. Para muitos, foi a primeira vez que tiveram a oportunidade de refletir sobre suas forças, sobre sua potência e sobre como podem se empoderar a partir delas.

Essa experiência reafirmou, portanto, a importância de criar espaços onde adolescentes negros sejam protagonistas e possam reconstruir, em diálogo, sentidos positivos sobre si, sobre seu corpo, sua identidade e sua história. Que mais pesquisas e práticas educativas sejam orientadas por esse mesmo compromisso: o de escutar com atenção, respeitar com sensibilidade e agir com coragem para que o racismo deixe de ser um fator que adoece e se torne uma realidade enfrentada coletivamente com justiça, amor, autocontrole, esperança e coragem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da escuta sensível de adolescentes negros, este relato revelou a profundidade dos impactos do racismo sobre a subjetividade juvenil, assim como o poder de estratégias que promovam reconhecimento, pertencimento e fortalecimento interno. As cinco forças de caráter escolhidas: autocontrole, amor, esperança, justiça e coragem, emergiram como pilares simbólicos e práticos para um processo de empoderamento antirracista.

Sugerimos, como continuidade desta experiência, o desenvolvimento de intervenções escolares que sistematizem a promoção dessas forças por meio

de atividades coletivas, narrativas inspiradoras e práticas que valorizem a identidade negra. Além disso, propomos novos estudos que avaliem se a elevação dessas forças impacta positivamente o bem-estar psicológico e a percepção de empoderamento dos adolescentes.

Como limitação, registramos que o grupo foi composto apenas por estudantes do turno matutino, o que exclui experiências possivelmente distintas dos adolescentes do período vespertino e noturno. Recomendamos que futuras pesquisas considerem essa ampliação. Por fim, deixamos como mensagem o que um dos adolescentes escreveu em sua carta final: “Antes eu achava que era só comigo. Agora eu vejo que não tô sozinho. E isso dá coragem.”

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANCIOLLOTTI, M.; DA SILVA, A. G. Racismo e sofrimento psíquico: uma análise da população negra brasileira. *Psicologia & Sociedade*, v. 35, n. 2, p. 1-15, 2023.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CARVALHES, L. R.; NASCIMENTO, F. P.; RIBEIRO, D. O racismo estrutural e suas implicações na formação da juventude negra. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 35, n. 102, p. 1-16, 2020.
- DOMINGUES, Petrônio; ASINELLI-LUZ, Angela. *O racismo no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.
- FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Globo, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GOMES, Nilma Lino. *Escritos de uma vida*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- GUERRA, A. C.; MORAES, J. P.; FERREIRA, D. Racismo cotidiano e juventude negra: impactos psicossociais. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 27, n. 1, p. 45-60, 2024.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Sandra Regina Haydu. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Trad. Ana Luiza Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.

MIRANDA, Débora. Desigualdades raciais e educação: um olhar histórico e crítico. *Revista Educação e Sociedade*, v. 41, n. 152, p. 1-18, 2020.

NEVES, Janaize Batalha; PORTO, Liana Barcelos; SOARES, Francisco Muenzer; VITAL, Rodrigo da Silva. Interseccionalidade e as mulheres negras: narrativas e atravessamentos na pós-graduação. *Revista e-Curriculum*, Pelotas, ano 22, e59683, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e59683>.

NIEMIEC, Ryan M. *VIA character strengths: positive strategies for work and life*. Boston: Hogrefe, 2018.

NIEMIEC, Ryan M.; MCGRATH, Robert E. *The power of character strengths: appreciate and ignite your positive personality*. Cincinnati: VIA Institute on Character, 2019.

NORONHA, Ana Paula Porto; BARBOSA, Livia Maria. Forças de caráter: evidências de validade para adultos brasileiros. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 29, n. 1, p. 1-9, 2016.

PANTA, Marília Costa Gomes; SILVA, Talita Silva. Racismo estrutural e juventude negra: desafios e perspectivas. *Revista de Políticas Públicas*, v. 28, n. 1, p. 189-204, 2024.

PETERSON, Christopher; SELIGMAN, Martin E. P. *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. New York: Oxford University Press; Washington, DC: American Psychological Association, 2004.

RIBEIRO, Djamila. *O genocídio da população negra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Cintia Patrícia Rocha; DIAS, Maria Mônica. Racismo e juventude: narrativas de resistência. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 19, n. 2, p. 532-549, 2022.

SANTOS, João Marcelo de Carvalho. A construção da identidade negra na escola. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 16, n. 43, p. 87-104, 2019.

WERNECK, Jurema. O movimento de mulheres negras: identidade, trajetória e desafios. In: CARNEIRO, Sueli; MENDONÇA, Joyce (Orgs.). *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2016. p. 87-95.

WERNECK, Jurema. Participação política de mulheres negras. *Revista Sur – Direitos Humanos*, n. 33, p. 13-25, 2021.

EDUCAÇÃO COMO TRANSFORMAÇÃO DO CONSTRUTO SOCIAL E A PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA

Fábio Silva de Lima¹

INTRODUÇÃO

A educação, em sua função mais profunda, ultrapassa a mera transmissão de conteúdos escolares e se estabelece como um instrumento de transformação social. Ela atua na formação de sujeitos históricos, capazes de compreender criticamente o mundo ao seu redor e intervir nele de maneira consciente e ética. Nesse sentido, a escola deixa de ser um espaço neutro ou meramente técnico e passa a ser compreendida como um território de disputas simbólicas e de construção de sentidos sociais, culturais e políticos. Como afirma Boaventura de Sousa Santos, “a escola é um campo social que reproduz, mas também pode reinventar a sociedade” (SANTOS, 2005, p. 149).

Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi moldado por interesses das elites dominantes, reproduzindo desigualdades sociais, raciais e econômicas. Desde o período colonial até o século XX, a educação foi pensada como privilégio de poucos, e não como direito universal. Mesmo com os avanços promovidos pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, ainda há uma enorme distância entre o ideal de educação emancipadora e a realidade das escolas públicas, especialmente nas periferias urbanas e áreas rurais. Esses contextos exigem práticas pedagógicas que não apenas transmitam conhecimentos, mas que estimulem o pensamento crítico e a participação cidadã.

É nesse cenário que a pedagogia emancipatória se apresenta como uma alternativa potente e necessária. Essa abordagem parte da premissa de que a educação deve contribuir para a autonomia intelectual e política dos educandos, permitindo-lhes compreender os mecanismos de opressão que estruturam a sociedade e buscar formas de superá-los. A pedagogia emancipadora não ignora as desigualdades, mas as enfrenta como ponto de partida para a transformação social. Como diria Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas

1 Graduando em Administração pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), graduando em História e Letras pela Universidade Estácio de Sá. E-mail: fabio-lima@uergs.edu.br.

criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Assim, o presente trabalho propõe discutir o papel da educação como ferramenta de transformação dos construtos sociais, compreendidos como os modelos mentais, estruturas simbólicas e práticas institucionais que moldam nossa percepção de mundo e organização social. Através do diálogo com autores como Freire, Saviani, Nóvoa, Brandão e Boaventura de Sousa Santos, busca-se refletir sobre como práticas pedagógicas críticas podem contribuir para a formação de sujeitos emancipados, comprometidos com a justiça social, a equidade e a construção de uma sociedade democrática e plural.

O objetivo é demonstrar que a educação crítica não é apenas possível, mas urgente, sobretudo em um país profundamente marcado por desigualdades e exclusões estruturais. Com isso, pretende-se evidenciar que a escola pode — e deve — ser um espaço de resistência, de conscientização e de luta por direitos, reafirmando sua função social transformadora.

DESENVOLVIMENTO

A educação, portanto, deve assumir uma postura comprometida com a formação crítica dos indivíduos, promovendo o questionamento das estruturas de poder, dos padrões culturais dominantes e das desigualdades historicamente naturalizadas. Essa perspectiva encontra fundamento na obra de Paulo Freire, principal referência da pedagogia emancipatória no Brasil e no mundo. Para Freire, “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1996, p. 25). Assim, o papel do educador não é apenas ensinar conteúdos, mas provocar a consciência crítica e a autonomia intelectual dos educandos.

A pedagogia emancipatória surge, portanto, como uma alternativa à lógica tecnicista e bancária da educação tradicional. Nessa lógica criticada por Freire, os alunos são vistos como recipientes vazios a serem preenchidos com informações, numa relação verticalizada entre professor e estudante. “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1970, p. 78). Em oposição, a pedagogia emancipatória propõe um modelo dialógico, no qual o educador aprende com o educando e vice-versa, numa relação horizontal e ética, baseada no respeito mútuo, no diálogo e na problematização da realidade. Como destaca Saviani, a educação emancipatória deve ser uma “prática social intencionalmente voltada para a transformação da realidade concreta” (SAVIANI, 2008, p. 106).

Além de Freire e Saviani, o pensamento de António Nóvoa também reforça a ideia de que a educação deve ir além do academicismo e do conteúdo

escolar. Para o autor, “mais do que formar professores com técnicas, é necessário formar sujeitos que pensem e repensem o próprio ato educativo” (NÓVOA, 1992, p. 31). É necessário pensar a formação docente como um processo que integra saberes pedagógicos, éticos e políticos, promovendo a atuação do professor como intelectual transformador. Esse tipo de educador é essencial para implementar práticas educativas que ajudem a reconstruir os construtos sociais — entendidos aqui como as estruturas culturais, ideológicas e institucionais que moldam a forma como a sociedade se organiza e se reproduz.

No campo da prática pedagógica, isso significa articular o currículo escolar às experiências de vida dos alunos, reconhecer as múltiplas identidades culturais presentes na escola, promover a inclusão social, valorizar os saberes populares e fomentar o protagonismo estudantil. Como destaca Carlos Rodrigues Brandão, “educação popular é, antes de tudo, uma prática política: a de transformar os educandos em sujeitos de sua própria história” (BRANDÃO, 1985, p. 45). A pedagogia emancipadora atua, assim, como ferramenta de combate à exclusão, ao preconceito e à desigualdade, tornando-se indispensável em um contexto marcado por disparidades sociais profundas como o brasileiro.

Exemplos de práticas emancipatórias

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA): Inspirada por Freire, a EJA reconhece os saberes dos educandos e os convida a refletir criticamente sobre sua realidade. “A pedagogia do oprimido, que implica uma tarefa de libertação, não pode ser elaborada por opressores. Ela deve ser forjada com os oprimidos e não para eles” (FREIRE, 1970, p. 32). Segundo o MEC (2020), mais de 3,6 milhões de brasileiros estavam matriculados na EJA, com destaque para populações marginalizadas.
2. Projetos interdisciplinares em escolas públicas: Experiências como o projeto “Juventude Negra e Educação” na Bahia articulam literatura, artes e políticas identitárias, promovendo letramento racial. Gohn destaca que “a educação emancipadora visa não apenas à inclusão, mas à transformação da condição de exclusão por meio da consciência crítica e da ação coletiva” (GOHN, 2006, p. 88).
3. Escolas indígenas e quilombolas: Projetos bilíngues e interculturais promovem a integração entre os saberes tradicionais e o currículo oficial, com a atuação de professores-mediadores. Segundo o INEP (2022), mais de 3.500 escolas indígenas seguem essas diretrizes. Boaventura de Sousa Santos enfatiza que “a emancipação exige o reconhecimento da pluralidade de saberes, de modos de vida e de epistemologias que foram historicamente marginalizadas” (SANTOS, 2005, p. 151).

4. Educação popular em saúde: O SUS adota práticas freireanas em suas estratégias educativas, como rodas de conversa e escuta ativa. O Ministério da Saúde (2013) defende que a educação popular é essencial para o protagonismo das comunidades. Essa abordagem reforça o que Freire chamava de “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1997, p. 89).
5. Educação em contextos prisionais: Com oficinas de leitura, escrita e cinema, projetos em unidades prisionais promovem a reflexão crítica e a reconstrução de projetos de vida. O DEPEN (2021) aponta mais de 22 mil presos matriculados em programas da EJA. “A educação verdadeira é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1980, p. 34).

CONCLUSÃO

A educação emancipatória contribui para a formação de cidadãos ativos, críticos e solidários, capazes de participar plenamente da vida política e social. Nesse processo, valores como justiça social, equidade, respeito à diversidade e solidariedade são promovidos de forma intencional e consciente. Como resume Freire, “a prática educativa é sempre política, e deve estar a serviço da libertação, nunca da opressão” (FREIRE, 1997, p. 98).

Portanto, pensar a educação como ferramenta de transformação dos construtos sociais é reconhecer seu papel estratégico na reinvenção da sociedade. Trata-se de apostar na capacidade humana de refletir, de se indignar e de agir, transformando não apenas sua condição individual, mas também as estruturas sociais mais amplas. A pedagogia emancipatória se apresenta como um caminho legítimo e necessário para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e plural.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DEPEN. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília: MEC, 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Caderno de Educação Popular em Saúde**. Brasília: MS, 2013.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

O PAPEL DAS TEORIAS CONCEITUAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Carolina Votto Silva¹

Antonio Reis de Sá Junior²

Fred Mendes Stapazzoli Junior³

1. INTRODUÇÃO

A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão (FREIRE, 2017, p. 64).

Este artigo debate o papel das teorias conceituais na formação docente, trata-se de examinar como os referenciais teórico-conceituais fundamentam as ações pedagógicas, representam identidades e amparam o processo do conhecimento docente. Partimos da perspectiva crítica, analisamos a importância do exercício praxiológico, e como a apreensão profunda de conceitos educacionais — como formação humana, currículo, aprendizagem, didática, política, estética, antirracismo, interseccionalidade, gênero — contribuem para uma atuação mais emancipadora, crítica e transformadora. Pretende-se ainda explorar como a valorização das interlocuções teórico-conceituais são imprescindíveis para o comprometimento com a formação docente em diversos contextos sociais, históricos e culturais.

-
- 1 Professora Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP; Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5126-2527>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6311995499245221>.
 - 2 Professor Adjunto do Departamento de Clínica Médica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Médico graduado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre e Doutor em Psiquiatria pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7486-5531>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4313420652502650>.
 - 3 Graduado em Psicologia, mestre em Filosofia pela PUC-PR e doutorando vinculado ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UDESC, na Linha de Pesquisa Teoria e História das Artes Visuais. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6902-9890>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7980623007803328>.

A formação docente atravessa um contingente de complexidades, podemos observar que é um processo multifatorial que envolve aspectos: epistemológicos, históricos, sociais, culturais, de ração, de gênero. Em meio a essa construção, as teorias pedagógicas ocupam um papel fundamental, pois constroem um repertório teórico-conceitual que orienta tanto a compreensão da realidade educacional quanto as intervenções pedagógicas.

Ao longo das últimas décadas, diferentes pesquisas têm apresentado que a lacuna de uma adequada fundamentação teórica compromete as articulações do fazer docente ao esboçar dificuldades para refletir criticamente sobre sua realidade prática (Tardif, 2014; Nóvoa, 1992). Por isso, a importância de pensarmos o campo da formação docente a luz das teorias educacionais e a defesa da formação continuada de professores. “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2014, p.255). Dessa forma, é de suma importância ampliarmos essa discussão da formação docente como uma luta a sempre a ser conquistada em um campo de conhecimento que possui uma trajetória que de tempos em tempos precisa ser renovada e ter resistência.

2. AS TEORIAS CONCEITUAIS COMO FUNDAMENTOS DA AÇÃO DOCENTE REFLETIDA

[...] esse repertório de conhecimentos poderá existir se, e somente se, reconhecermos que os professores possuem a capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir (TARDIF, 2014, p.205)

Conforme Tardif (2014), a construção do repertório de conhecimentos pelo docente só é possível se apostarmos na formação docente como um espaço de emancipação e produção de saberes críticos a realidade em que os sujeitos estão inseridos. Além disso, as epistemologias da formação docente, são um movimento que começam a se fortalecer no Brasil nos anos de 1990, levantando questionamentos extremamente pertinentes acerca da imagem de professor que se deseja formar nos cursos de licenciatura de nosso país. Já Knoblauch e Moro (2013) na esteira de Pérez Gómez (2000) consideram de profunda relevância a abordagem das epistemologias da formação docente, como oportunidade de aprofundarmos um olhar criterioso acerca do entendimento dessas perspectivas que cingem a imagem docente na formação.

Com diferenças conceituais, tanto o que ficou conhecido como a perspectiva do professor reflexivo, como a do professor pesquisador, passou a povoar o discurso acadêmico e também político, a partir dos anos de 1980, com

forte ênfase na década de 1990. A título de ilustração, alguns trabalhos analisaram os impactos desse novo discurso no ambiente brasileiro. Lelis (2001) advoga que houve uma mudança no discurso pedagógico sobre formação de professores, de modo que tais perspectivas constituíram um novo “idioma pedagógico”, que ocupou o lugar da perspectiva anterior, que defendia a formação de professores centrada na pedagogia dos conteúdos. Para a autora, se a ênfase anterior era colocada nos conteúdos, a desse novo idioma passou a centrar-se na prática. Mesmo considerando interessantes os argumentos a favor de um tipo de conhecimento que se constrói na prática e que não é mera decorrência dos conteúdos acadêmicos e científicos aprendidos nos cursos de formação inicial – próprios do segundo idioma pedagógico -, a autora afirma haver desafios para o campo da pesquisa em formação de professores de forma a não ser necessária a defesa de um praticismo, nem, portanto, a de relativizar o papel da teoria. (Knoblauch e Moro, 2013, p. 96)

A identidade docente é construída na confluência entre o saber teórico e a experiência prática. A formação inicial, muitas vezes centrada em aspectos técnicos e normativos, tende a negligenciar a dimensão epistemológica da docência, o que fragiliza a capacidade do futuro professor de compreender o contexto em que atua (Freire, 1996). As teorias conceituais, quando trabalhadas de maneira dialógica e contextualizada, contribuem para o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia profissional, permitindo que o professor compreenda a educação como um ato político e ético. Essa compreensão amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, favorecendo práticas mais reflexivas e emancipadoras.

Um dos principais desafios na formação docente é a ruptura entre teoria e prática. Muitas vezes, a teoria é apresentada de forma descontextualizada, sem articulação com as vivências concretas da escola. Para superar essa dicotomia, é necessário adotar uma abordagem formativa e investigativa, que favoreça a construção de saberes docentes a partir da reflexão sobre a prática, ancorada em referenciais teóricos sólidos. Programas de residência pedagógica, estágios supervisionados e projetos de iniciação à docência são espaços privilegiados para promover essa articulação. Contudo, sua eficácia depende da mediação qualificada dos formadores e da intencionalidade pedagógica que orienta o uso das teorias conceituais no processo formativo.

A valorização das teorias conceituais na formação de professores é condição necessária para a construção de uma docência crítica, reflexiva e transformadora. Longe de representar um acúmulo de saberes acadêmicos distantes da realidade, as teorias são instrumentos de leitura e ação sobre o mundo escolar. É preciso, portanto, que os cursos de licenciatura e os programas de formação continuada assegurem espaços de estudo, reflexão e sistematização teórica, para que o professor seja, de fato, sujeito de sua prática e agente de transformação social.

O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o pensar. Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento. Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não leva-nos a transformar algo em nós, nos outros, na realidade. (Weffort, 1995, p. 22)

Segundo Madalena Freire Weffort (1995), o ato de refletir deve ser o pressuposto norteador da ação docente, o que nos aproxima de uma conduta ético-estética. Quando nos referimos a formação de professoras e professores como uma ação refletida, mais especificamente a etapa formativa do estágio supervisionado docente, não podemos descartar a importância da postura política e social que advém de tamanha tarefa. Essa problemática metodológica nos traz um questionamento fundamental: Como formar professores críticos e reflexivos? Pimenta e Lima (2005), destacam que nos anos de 1990 no Brasil desencadeou-se um movimento muito forte nos estudos da educação quanto a importância de uma formação que considerasse o professor como um sujeito reflexivo. As autoras enaltecem que muitas dessas discussões se tornaram banais, superficiais no contexto da educação e até prejudicaram o fortalecimento dessa concepção.

Mas o que significa *professor reflexivo*? E *professor – pesquisador*? A expressão ‘professor reflexivo’, cunhada por Donald Schön, tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão como adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de Filosofia, especialmente sobre John Dewey, Donald Schön propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico- profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência, e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. Valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio de reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (Pimenta e Lima, 2005, p. 15-16).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, segundo Tardif é coerente compreendermos a construção do repertório docente para a manutenção do pensamento crítico. Conforme Sacristán precisamos refletir acerca da epistemologia da prática docente:

A proposta da epistemologia da prática, conforme Sacristán (1999:12), considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Este conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela ‘cultura objetiva’, ou seja, as teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-los para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência ‘teórico-prático’ em constante processo de re-elaboração. Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando os e sendo por eles ressignificados. (Pimenta e Lima, 2005, p. 16)

Com isso, Pimenta e Lima, assim como Sacristán (1999) enaltecem uma concepção de formação docente que não separa a relação entre teoria da prática, mas que constrói e ressignifica a práxis educadora, permitindo ao estudante erguer uma compreensão acerca da sua profissão como uma atividade que precisa da ampliação do repertório teórico prático e da fundamentação de saberes. Pois, o ser professor se constitui dessa magnitude entre o ser e o saber fazer, os contornos são diários, contraditórios, mas o material conceitual e as experiências alimentam o espírito docente diante dos enfrentamentos que os acontecimentos apresentam.

Por fim, é preciso considerar as realidades sociais que abarcam os múltiplos contextos escolares e a existência dos sujeitos inseridos nesse processo. As epistemologias da formação docente são estratégias de não naturalizar as desigualdades sociais, o preconceito, a discriminação, a homofobia. A formas de conhecer o mundo e suas vastidão nos permite identificar as intersecções de classe, raça/etnia, gênero, ocupação geográfica e reelaborá-las de forma empática, crítica, com o ímpeto de enfrentar essas discrepâncias históricas, sociais e culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVIM, Y. NÓVOA, A. **OS PROFESSORES DEPOIS DA PANDEMIA**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 42, e249236, 2021.

BAZZO, J. L. S.; SOUTO-MAIOR, L. D.; DE SOUZA, A. R. B. **De um projeto de estágio curricular supervisionado à co-docência e co-formação no Colégio de Aplicação da UFSC**. Revista Cocar, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 580–598, 2020.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.**

Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base nacional curricular comum.** Disponível

em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf)

[uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Lei n. 11.788/2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)

[ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm). Acesso em 14 de fevereiro de 2022.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas III.** - São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAMNITZER, Luís. **Reflexiones Sobre Pedagogía.** Memorias, Seminario

Taller Nuevas Tendencias en la Enseñanza del Arte. Santiago de Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes, 1995.

CANDAU, V. A **Didática em Questão.** Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

CARTA das Cidades Educadoras (1990). Disponível em [http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-](http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf)

[cidades-educadoras.pdf](http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf) Acesso em 29 jan. 2023.

CARVALHO, Francione (2017). In: “**Saberes e experiências na (da) cidade:**

arte, cultura e formação de professores” *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. Vol. 5 (2): 18-29.

CARNEIRO, S. N. V.; SILVA, E. A. O Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia. In: Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e61796, 2020.

CERLLETI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COELHO, C. D. **Estágio supervisionado de ensino de Filosofia.**

Florianópolis: EAD –UFSC, 2015.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EISNER, Elliot. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da**

educação? *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira.* São Paulo: Olho d’Água, 2000.

KNOBLAUCH, Adriane. MORO, Catarina de Souza. **Estágio em educação infantil: formação compartilhada entre estagiários e professores em serviço?.**

Revista PerCursos. Florianópolis, v. 14, n.26, jan./jun. 2013. p. 87 – 107.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte.** São Paulo: FTD, 1998.

JAEGER, Wemer Wilhelm, 1888-1961. **Paidéia: a formação do homem grego.**

– São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de**

trabalho. Artes Médica Sul, 2000.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. **“Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança”**. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes nº 68, pp.239-277, 1999.

MEC/SEB; UNESCO. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação Infantil – Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas**. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, pp. 353-379.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M^a do S. **Estágio e docência: diferentes concepções**. In: *Póiesis Pedagógica*, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Cortez Editora 2006.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G e LIMA, M^a do S. **Estágio e Docência**. SP: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **“Tendências investigativas na formação de professores”**. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Alba Regina Battisti de et al. **Anos iniciais do Ensino Fundamental: estágio curricular supervisionado e formação docente**.

SCHÖN, D. **“Formar professores como profissionais reflexivos”**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

WEFFORT, Madalena Freire (coord.). **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

DIÁLOGOS ACERCA DA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA

Carolina Votto Silva¹

Antonio Reis de Sá Junior²

Fred Mendes Stapazzoli Junior³

1. INTRODUÇÃO

Eu sei que ele queria chamar a atenção para a importância de aprender. Explicava que aprender é mudar de conduta, fazer melhor. Quem sabe melhor e continua a cometer o mesmo erro não aprendeu nada, apenas acedeu à informação. Ele pensava que dispomos de informação suficiente para termos uma conduta mais cuidada. Elogiava insistentemente o cuidado. Era um detective de interiores, queria dizer, inspeccionava sobretudo sentimentos. Quando perguntei porquê, ele respondeu que só assim se fala verdadeiramente acerca da felicidade. Para estudar o coração das pessoas é preciso um cuidado cirúrgico. Estava constantemente a pedir-me que prestasse atenção. Se prestares atenção vês corações e podes tirar medidas à felicidade. Como se houvesse uma fita métrica para isso. (Mãe, 2019, p. 09)

Segundo Valter Hugo Mãe (2019) em sua obra *As mais belas coisas do mundo*, um diálogo memorialístico e poético entre um menino e o seu avô, o aprender vem junto as batidas do coração, aprendizagem e conhecimento caminham firmes aos sujeitos que são como “detetives de interiores”. Elogiar o cuidado como esse lugar que nos permite estudar o coração do outro com

-
- 1 Professora Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP; Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5126-2527>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6311995499245221>.
 - 2 Professor Adjunto do Departamento de Clínica Médica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Médico graduado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre e Doutor em Psiquiatria pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7486-5531>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4313420652502650>.
 - 3 Graduado em Psicologia, mestre em Filosofia pela PUC-PR e doutorando vinculado ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UDESC, na Linha de Pesquisa Teoria e História das Artes Visuais. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6902-9890>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7980623007803328>.

sensibilidade, afeto e respeito. Iniciamos nossa reflexão acerca da organização e gestão pedagógica, defendendo esse fazer como o avô desse personagem descrito por Mãe (2019), é preciso sermos cirúrgicos no cuidado com os corações alheios. Ser uma gestora e gestor da educação pressupõe esse olhar democrático, zeloso e inclusivo com todos os sujeitos inseridos nos processos pedagógicos.

Com base nesses pressupostos, vamos abordar neste capítulo como a organização e gestão pedagógica sob o prisma do pensamento de Adorno e Horkheimer (1985), Ventura (2011), Freire (1997) nos possibilitam refletir acerca da formação humana em uma perspectiva crítica e emancipadora. Abordar as premissas que envolvem a gestão pedagógica é também adentrar como historicamente a construção de uma liderança em termos pedagógicos se aproximava da organização fabril, a lógica de contrastarmos os paradigmas de uma gestão administrada/centralizadora das decisões e uma democrática/participativa. Diante dessas concepções nos questionamos como construirmos uma formação humana democrática alicerçada nos direitos humanos sem uma gestão que represente esse horizonte?

2. ABORDAGEM HISTÓRICA DA GESTÃO ESCOLAR

Historicamente a educação atravessou as concepções e formas sociais, culturais que cada época apresentou. Os modelos de gestão na educação atravessaram as concepções econômicas e sociais de cada período e contexto sociocultural. Assim como quando pensamos na gestão escolar e pedagógica devemos levar em consideração que esses atravessamentos históricos e econômicos eles se dão desde a Revolução Industrial por exemplo, com o modelo fabril e estrutura das fábricas. Até chegarmos no início do século XX com dois sujeitos que serão muito emblemáticos pra pensarmos essa lógica da administração centralizada: Frederick Taylor e Henri Ford.

São dois modelos administrativos que vão colocar ali toda uma organização administrada; da forma de se pensar dentro das fábricas - modelos de trabalho do qual você vai ter um horário pra entrar, um horário pra sair. Nesse sentido cada sujeito aquele espaço vai fazer uma parte do processo. Se dá início a uma lógica do trabalho fragmentado. Trabalho alienado e essa expressão, essa maneira de conduzir o processo de trabalho vai ser algo que acaba por se refletir nas escolas, tornando-se um modelo formativo de uma época e de certa forma escorrega também para uma leitura e visão de gestão pedagógica.

“Filho de protestantes “quakers”, educado sob rígida austeridade moral, disciplina para o trabalho e para a poupança, Taylor concluiu por observação que o trabalhador comum, o “homem-boi”, era, por natureza, preguiçoso e demonstrava uma “indolência sistemática”, esquivando-se do afazeres e distraindo-se com facilidade.” (Ventura, 2011, p.25).

Quando nos reportamos a uma educação fundamentada nos direitos humanos, precisamos ter clareza de qual concepção de formação possuímos, além disso, de que seres humanos desejamos formar. Segundo as DCN (2010) para a educação básica, compreendemos a criança como um sujeito histórico e de direitos que é produzido pela cultura e produz cultura. A infância é a condição social de ser criança, definida histórica e culturalmente” (Miranda, 1984), com isso, entendemos que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” conforme nos legou Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996).

“Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos (...) Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ensinar exige saber escutar. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. Ensinar exige estética e ética. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. (Freire, P.1996, p. 10).

Nesse sentido, o Taylorismo se estruturava a partir das seguintes características: pouca instrução dos trabalhadores, uma lógica racionalizada do trabalho, essa esfera racionalista nos faz pensar, inclusive que é uma herança do próprio racionalismo cartesiano do século XVI. A própria ideia lançada pela escola de Frankfurt, conforme as concepções filosóficas de Adorno e Horkheimer na sua obra *Dialética do Esclarecimento*, quando eles se referem ao desencantamento do mundo, há uma desesperança em relação ao processo racionalista. Os filósofos alemães enaltecem seus posicionamentos críticos em relação ao processo de uma racionalidade técnica.

Nas palavras de Adorno e Horkheimer a razão se tornou um instrumento de guerra, um artefato capitalista de construção de racionalidades voltadas por um trabalho alienado mecanicista e tecnicista. “A criação da docilidade é, então, um feito do modo de produção fabril, cujo efeito principal é a criação de um conjunto social que Adorno & Horkheimer (1985) chamaram de sociedade totalmente administrada”.

A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o carácter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia. Por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 57).

Apesar da crítica tecida por Adorno e Horkheimer se referir, no contexto da *Dialética do Esclarecimento*, a indústria cultural da época, como o surgimento do cinema, da rádio. Elementos precursores da cultura de massas,

é condizente trazer essa leitura da racionalidade técnica, tanto no aspecto que envolve a indústria bélica, quanto o reflexo dessas ações com uma sociedade administrada. Sendo está uma concepção de que a lógica do sistema social e da sociedade elas se entrecruzam.

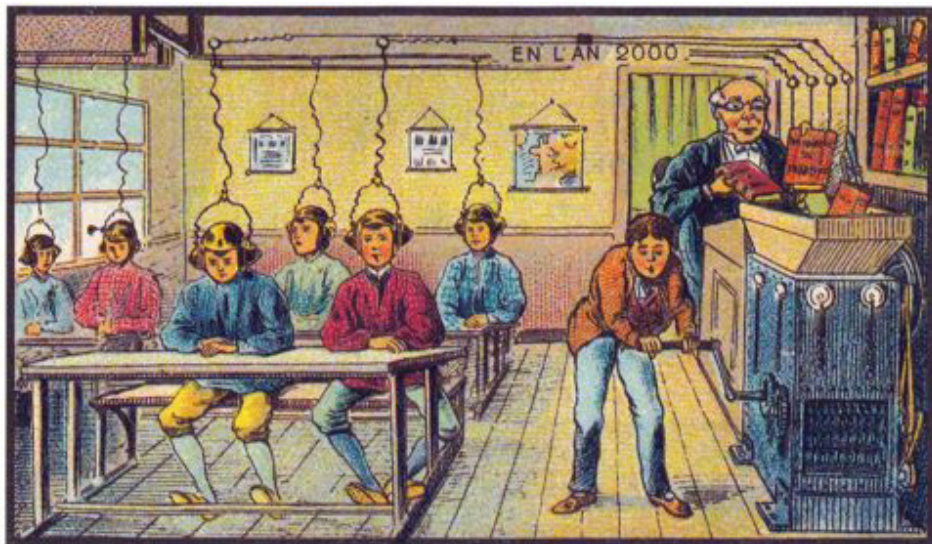


Fonte: Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/12/09/prefeitura-do-rio-compara-escola-a-fabrica-e-gera-criticas-no-facebook.htm> Acesso em: 09 de julho de 2025.

Segundo Adorno e Horkheimer, autores da modernidade, filósofos do início do século XXI, vivemos em uma sociedade administrada, manipulada pela indústria cultural e seus artefatos. Como podemos ver na imagem acima, uma propaganda da Prefeitura do Rio de Janeiro de 2014, enaltecendo a “escola do amanhã”, como este lugar do futuro, da tecnologia. Podemos ver crianças em uma esteira de fábrica, uma clara alusão a relação histórica da escola como modelo da sociedade fabril.

“(...) os efeitos colaterais desse modelo produtivo foram nocivos tanto aos trabalhadores, reduzidos a uma peça do maquinário, desumanizados, massificados; quanto às empresas, pois a fragmentação e rotinização do trabalho debilitaram a saúde física e psicológica da classe trabalhadora, tanto no âmbito dos planejadores como dos executores.” (Ventura, 2011, p.28)

Ventura (2011) se refere a essa relação entre a escola e a fábrica enquanto modelos de gestão administrada, centralizada em único sujeito. Esse modelo fragmentado do mundo trabalho alienado acaba por se refletir na escola, o que é uma contradição, pois devemos pensar os espaços educativos como propositores da emancipação humana. Trata-se de repensar os modelos de gestão que ainda reproduzem o sistema capitalista de produção em massas.



Fonte: Disponível: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/historia-fotos-ano-2000-imaginado-em-1900.phtml> Acesso em: 10 de julho de 2025.

Freire (1997) de forma tão necessária e poética, nos orienta para uma formação humana que direcione para os princípios éticos que nos levem no horizonte de uma educação como um processo dialógico, de escuta sensível com o outro. A escola é um lugar privilegiado em que podemos exercer as relações humanas de forma democrática. Por isso precisamos refletir as formas com que o contexto escolar se organizou ao longo do tempo:

Nesse contexto, para garantir o controle disciplinar e a ordem hierárquica, o corpus funcional da escola, tal como a fábrica, passou a ser povoado por inspetores, supervisores, orientadores educacionais, administradores e coordenadores. E não casualmente e bem típico desse modelo racionalista, os programas curriculares foram divididos (especializados) em disciplinas escolares, denotando uma incisão cirúrgica do taylorismo na instituição escolar. (Ventura, 2011, p.29)

Nesse viés, a escola não passou incólume, construiu hierarquias, sirenes ditando o ritmo escolar, fragmentação das áreas do conhecimento, divisão em séries e turmas, conhecimento pulverizado/estaque. Dessa forma, a escola

foi estruturada como o modelo hierárquico, refletindo diversas relações de poder, fragmentação do conhecimento em áreas e disciplinas: “quase sempre incomunicáveis, gerando míticas especializações, os alunos divididos em séries, turmas e outros agrupamentos e o conhecimento foi pulverizado em gavetas estanques. (Ventura, 2011, p.29). Essa fragmentação do saber é uma herança positivista que separou o conhecimento em disciplinas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ele sorriu e quis saber se não haviam de ser a amizade, o amor, a honestidade e a generosidade, o ser-se fiel, educado, o ter-se respeito por cada pessoa.

Ponderou se o mais belo do mundo não seria fazer-se o que se sabe e pode para que a vida de todos seja melhor.

Pasmei diante do seu conceito de beleza.

Ele incluía os modos de ser, esses ingredientes complexos que compõem a receita do carácter ou da personalidade, a maneira um pouco inexplicável como somos e sentimos. (Mãe, 2019, p. 27)

Iniciamos e concluímos esse processo reflexivo com o livro *As mais belas coisas do mundo* do escritor português Valter Hugo Mãe (2019), por considerarmos que o processo formativo que defendemos é o da beleza que melhora as qualidades do mundo. A organização do trabalho pedagógico e a gestão escolar precisa pressupor a construção de uma sociedade democrática, crítica e emancipadora. Assim como, Adorno e Horkheimer defendem a leitura crítica de uma sociedade administrada que corrompeu a razão em prol de uma racionalidade instrumental e técnica, é de suma importância, não esquecermos como os documentos norteadores da educação brasileira defendem três princípios basilares para o processo formativo: ético, político e estético.

Portanto, pensar uma educação emancipadora, trata de abordar essas premissas em contato com a compreensão de democracia representativa como a que sustenta nossa forma política. Pensar uma gestão escolar democrática, necessita que saibamos superar o contexto democrático representativo para uma democracia participativa, enaltecendo o quanto é essencial a participação de todos os sujeitos inseridos no processo escolar nas decisões e documentos que norteiam a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1985.

BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W; HABERMAS, Jürgen. **Textos Escolhidos (Os Pensadores)**. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

BAZZO, J. L. S.; SOUTO-MAIOR, L. D.; DE SOUZA, A. R. B. **De um projeto de estágio curricular supervisionado à co-docência e co-formação no Colégio de Aplicação da UFSC.** *Revista Cocar*, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 580–598, 2020.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base nacional curricular comum.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Lei n. 11.788/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em 14 de fevereiro de 2022.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas III.** - São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENEVIDES, M. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** In: *PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA construindo valores na escola e na sociedade.* São Paulo, 2007.

CAMNITZER, Luís. **Reflexiones Sobre Pedagogía.** Memórias, Seminario Taller Nuevas Tendencias en la Enseñanza del Arte. Santiago de Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes, 1995.

CANDAU, V. **A Didática em Questão.** Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

CARTA das Cidades Educadoras (1990). Disponível em <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf> Acesso em 29 jan. 2023.

CARVALHO, Francione (2017). In: **“Saberes e experiências na (da) cidade: arte, cultura e formação de professores”** *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. Vol. 5 (2): 18-29.

CARNEIRO, S. N. V.; SILVA, E. A. **O Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia.** In: *Educar em Revista, Curitiba*, v. 36, e61796, 2020

CERLLETI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COELHO, C. D. **Estágio supervisionado de ensino de Filosofia.** Florianópolis: EAD –UFSC, 2015.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EISNER, Elliot. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d’Água, 2000.

KNOBLAUCH, Adriane. MORO, Catarina de Souza. **Estágio em educação infantil: formação compartilhada entre estagiários e professores em serviço?.**

Revista PerCursos. Florianópolis, v. 14, n.26, jan./jun. 2013. p. 87 – 107.

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte**. São Paulo: FTD, 1998.

JAEGER, Werner Wilhelm, 1888-1961. **Paidéia: a formação do homem grego**. – São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Artes Médica Sul, 2000.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. “**Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança**”. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes nº 68, pp.239-277, 1999.

MÃE, Valter Hugo. **As mais belas coisas do mundo**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2024.

MEC/SEB; UNESCO. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala à escola**. Porto: Porto Editora, 2002.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília: UNICEF/Brasil, 1991.

VYGOTSKY, L. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

OSTETTO, L. E. (Org.) **Educação Infantil – Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas**. In: GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, pp. 353-379.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M^a do S. **Estágio e docência: diferentes concepções**. In: *Póiesis Pedagógica*, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Cortez Editora 2006.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G e LIMA, M^a do S. **Estágio e Docência**. SP: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, J. G. “**Tendências investigativas na formação de professores**”. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Alba Regina Battisti de et al. **Anos iniciais do Ensino Fundamental: estágio curricular supervisionado e formação docente**.

SCHÖN, D. “**Formar professores como profissionais reflexivos**”. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VENTURA, Lidnei. **Gestão educacional** (Caderno Pedagógico). Florianópolis: SME, 2014.

VENTURA, Lidnei. **Organização e gestão da escola brasileira**: caderno pedagógico. Florianópolis: UDESC, 2011.

VENTURA, L.; FONTANA, K.B.; RIPA, R. **Paradigmas de gestão nas instituições públicas: do burocrático ao participativo**. In: SENHORAS, E.M. *Gestão, trabalho e desenvolvimento educacional*. São Paulo: Atena, 2020.

O TRABALHO COM LEITURA EM SALA DE AULA A PARTIR DE NOTÍCIAS DO SITE SENSACIONALISTA

Juliane Nogueira de Sá¹

INTRODUÇÃO

Há um tempo pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa vêm problematizando certa artificialidade em práticas escolarizadas de leitura e produção textual que se restringem a exercícios a serem cumpridos pelo aluno, normalmente a partir do livro didático, e à escrita de redações apenas para o professor avaliar. Geraldi, desde 1981, vem contribuindo com as reflexões em torno do ensino de língua, por meio de proposta pautada na articulação entre práticas de leitura, produção textual e análise linguística e informada teoricamente pela concepção de linguagem como “interação”. Para ele, a prática de leitura de textos curtos, desenvolvida em profundidade e em “grande grupo”, ou seja, por alunos e professor em diálogo, pode contribuir para a prática de produção de textos.

Assim, o conjunto de sugestões apresentadas em detalhes na coletânea “O texto na sala de aula” (1997/2011) vem servindo de base a propostas pedagógicas de alguns municípios e estados brasileiros e à formulação de documentos curriculares nacionais. Nesse sentido, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) para o ensino fundamental, a concepção de leitura é de processo em que o leitor exerce um trabalho ativo de compreensão do texto. Segundo o documento, o processo de leitura não implica um leitor que apenas extraia informação do texto, mas sim que seja capaz de utilizar diversas estratégias como, por exemplo, as que envolvem seleção, antecipação, inferência e verificação:

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender as suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 69-70)

1 Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo e professora no Governo do Estado do Espírito Santo e no Centro Universitário Multivix. E-mail: juliane2092@gmail.com.

Ainda segundo os PCN (1998), um dos objetivos da leitura no ensino fundamental é fazer com que o aluno articule conhecimentos prévios e informações textuais para que possa dar conta de ambiguidades, ironias, opiniões, valores implícitos e intenções do texto. Além disso, é preciso que o aluno saiba identificar as diversas vozes e os pontos de vista presentes em um texto para se posicionar de forma crítica e possa confrontá-lo com outros textos e com outras opiniões.

Nesse sentido, acreditamos que as práticas de leitura em sala de aula têm de envolver o reconhecimento do que está implícito em um texto e, além disso, a reflexão sobre a diversidade de vozes presentes em um texto, como acontece, por exemplo, com notícias do site Sensacionalista, que remetem dialogicamente a textos anteriores. O trabalho com gêneros discursivos como a notícia, de fato, pode proporcionar o estudo das relações dialógicas presentes nesse gênero, por meio da leitura de forma interativa.

Entendemos necessários estudos que visem à reflexão sobre práticas de leitura e de produção de textos que considerem as questões de dialogismo, intertextualidade, ironia e humor na construção de sentidos do texto. Dessa forma, neste capítulo, discutiremos sobre os resultados relacionados ao processo de leitura de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública de ensino fundamental, localizada no município da Serra, estado do Espírito Santo.

Nessa pesquisa, aplicamos uma sequência didática com o objetivo de perceber em que medida tal estratégia didático-metodológica pode contribuir para o trabalho com leitura e produção textual na educação básica, com enfoque em notícias, especialmente, as veiculadas pelo site Sensacionalista, que foram selecionadas pelo fato de serem notícias fictícias, mas baseadas em fatos, e por apresentarem características singulares, como a ironia e o humor.

A escolha por trabalhar com notícia na sequência didática surgiu após os alunos realizarem uma atividade do livro didático sobre o gênero, o que foi nosso ponto de partida. Entretanto, a perspectiva apresentada pelo manual didático é a da notícia tradicional e o nosso objetivo era ampliar o universo de notícias estudadas em sala de aula. Assim, percebemos que o estudo e a produção de uma notícia, sob a ótica de Bakhtin (1993), poderia ir além do que foi proposto pelo livro. Acreditamos, portanto, que, sob a perspectiva dialógica, é possível abordar o gênero em uma dimensão mais ampla, incentivar e proporcionar a leitura e a discussão de diversos exemplares do gênero nos mais diversos suportes midiáticos e estimular a escrita e reescrita das produções textuais dos alunos.

Assim, além da introdução e da conclusão, este capítulo está organizado em quatro seções: na primeira, discutimos o processo de leitura; na segunda, abordamos os gêneros discursivos, trazendo, de modo específico, as notícias

do site Sensacionalista; na terceira, apresentamos a metodologia da pesquisa realizada; na quarta, analisamos alguns dos episódios de sala de aula ocorridos durante a aplicação da sequência didática, focalizando as atividades relacionadas à leitura.

O PROCESSO DE LEITURA

Menegassi e Fuza (2010), analisam diversos documentos oficiais a respeito de leitura. Os autores, apoiando-se nos PCN (1998), salientam que o trabalho com a leitura é configurado como um processo coletivo “em que professor, aluno e autor, através do texto, dialogam em busca de possíveis leituras, não havendo a predominância de um desses elementos no processo de leitura.” (MENEGASSI; FUZA, 2010, p. 317).

O leitor, nos dizeres de Menegassi e Fuza (2010), retira e compreende as ideias do texto e, após, desenvolve seus prováveis sentidos. A leitura, portanto, pode ser entendida como um processo de interação entre leitor e texto. Os autores também analisam outros documentos oficiais e constataam que, ao tratarem sobre o trabalho com a leitura, possuem a visão de leitura como processo:

Enquanto nos PCN (BRASIL, 1998) a leitura era vista como meio que leva à formação e ao desenvolvimento do leitor competente, tem-se, nas DCE (PARANÁ, 2008), a ampliação da visão sobre leitura como uma condição de atividade humana, um acontecimento social. A partir disso, os Documentos do Saeb levam os conceitos para o contexto escolar, considerando-se que o ensino da Língua Portuguesa deve se voltar à função social da língua. (MENEGASSI; FUZA, 2010, p. 333-334).

A partir disso, percebemos que é preciso, na escola, entender a leitura como um processo e o leitor como ativo nesse processo, pois, como diz Geraldi (2011), “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto [...] o leitor nesse processo não é passivo, mas agente que busca significações.” (GERALDI, 2011, p. 97). A leitura também é tida como prática social, pois o leitor a utiliza em situações fora da escola, em que precisa entender o que lê e não apenas decodificar:

Dessa forma, a prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos. Ela deve admitir várias leituras, superando o mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto, correspondendo à perspectiva do texto. (MENEGASSI; FUZA, 2010, p. 319).

Tendo em vista que o trabalho com leitura em sala de aula precisa envolver interação e um leitor ativo, que busca significações, e que é necessário considerar a diversidade de objetivos, modalidades e textos, reduzindo-se a prática da

interpretação única, acreditamos que, por meio dos gêneros discursivos, tendo em vista a teoria de gêneros do discurso de Bakhtin (2003), isso se torna possível.

Ao levar os gêneros discursivos para a sala de aula, é preciso considerar que eles não podem ser resumidos a um empacotamento para utilização nas escolas. Nos dizeres de Silva (2014), mesmo que o intuito da escola seja fazer dos gêneros objeto de ensino, abandonando a visão tradicional, ainda assim não é isso que acontece:

O que se pode constatar em estudos recentes é que a didatização dos gêneros gera uma escrita de textos muitas vezes descontextualizados, ou seja, os gêneros entram na escola com uma ênfase apenas nos aspectos linguísticos e estruturais do texto, deixando de lado os aspectos enunciativos. (SILVA, 2014, p. 29)

É preciso explorar os sentidos do texto e incentivar o estudo das relações dialógicas entre os enunciados, levando o aluno a identificar e a compreender isso ao ler e produzir textos. Os discentes precisam perceber “como as palavras dialogam com outras palavras e compõem os discursos, a fim de que se tornem críticos, no sentido de perceberem e compreenderem os discursos que os circundam.” (SILVA, 2014, p. 32). A seguir, trataremos dos gêneros discursivos, mais especificamente, da notícia do site Sensacionalista.

GÊNEROS DISCURSIVOS: A NOTÍCIA DO SITE SENSACIONALISTA

Bakhtin (2003), no ensaio “*Os gêneros do discurso*”, publicado em *Estética da Criação Verbal*, afirma que “os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero.” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Além disso, o teórico salienta que a comunicação discursiva seria praticamente impossível, caso os gêneros não existissem e precisássemos construí-los, criando cada enunciado pela primeira vez.

Segundo Bakhtin (2003), os elementos constituintes do gênero - tema, estilo, construção composicional, esfera discursiva, querer-dizer do locutor, acabamento do enunciado, alternância do sujeito e exauribilidade do objeto de sentido - são inerentes ao enunciado como um todo e são determinados pelas especificidades de cada campo da atividade humana. O sujeito do discurso pode optar por certo gênero discursivo, sendo essa escolha de extrema importância.

Na pesquisa realizada, focalizamos o gênero notícia, mais especificamente, a notícia do site Sensacionalista, que não está presente no livro didático da turma que participou da pesquisa e é relevante como prática social. O objetivo principal do site Sensacionalista é utilizar a ironia e o humor em notícias fictícias, mas baseadas em fatos e com assuntos que estão sendo comentados pela mídia. O site

procura entreter o leitor, fazendo-o divertir-se. Porém, o Sensacionalista vai além do riso. Também é seu objetivo fazer críticas sociais, pois “não seria intenção do site apenas fazer brincadeira com a tragédia, mas também efetuar alguma crítica social ou de costumes.” (COELHO; MAIA; SOARES, 2016, p. 9).

Em relação aos conteúdos das notícias, é importante que estejam ligados à vida real, podendo ser entendidos como verdade. Os acontecimentos reais são, portanto, imprescindíveis para o desenvolvimento das notícias do Sensacionalista: “O efeito cômico e, mais ainda o efeito crítico, só se aplica e alcança efetividade quando o público possui conhecimento dos temas envolvidos. Há uma espécie de pacto entre o site e o internauta”. (ROCHA; VELOSO, 2015, p. 9)

Dessa forma, optamos por notícias relacionadas a acontecimentos reais, que repercutem na mídia e que podem propiciar o desenvolvimento da criticidade dos alunos. Em 2018, ano em que realizamos a pesquisa-ação, houve as eleições e a Copa. Como se trata de eventos que interessam a uma boa parte da população, inclusive aos alunos, resolvemos trabalhar com a turma notícias do Sensacionalista e de outros sites sobre política, educação e Copa. Buscamos conectar todos os assuntos e trabalhamos com os alunos intertextualidade, ironia e humor.

A PESQUISA-AÇÃO REALIZADA

Escolhemos, para a pesquisa-ação, a pesquisa qualitativa designada como pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS). Para Morin (2006), a PAIS é uma metodologia que requer que o pesquisador seja também ator, isto é, ele precisa observar, interagir e participar. O autor conceitua a PAIS, dizendo que é

[...] uma metodologia de pesquisa que utiliza o pensamento sistêmico [...] para modelar um fenômeno complexo ativo em um ambiente igualmente em evolução, no intuito de permitir a um ator coletivo de intervir nele para induzir uma mudança. (MORIN, 2006, p. 91)

A pesquisa-ação² foi desenvolvida em uma instituição de ensino fundamental, localizada no município da Serra, no estado do Espírito Santo, no ano de 2018. A escola pertence à rede pública municipal de ensino. Os alunos que participaram da pesquisa são do sétimo ano do ensino fundamental e possuem entre 12 e 14 anos.

Em relação à sequência didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) conceituam-na como ferramenta didático-metodológica, por isso a relevância de se compreender como ela funciona. Segundo os autores, a sequência didática

2 Houve autorização da escola, dos discentes e dos seus responsáveis para a realização da pesquisa-ação. O projeto da pesquisa de doutorado foi apresentado ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo, tendo sido aprovado sob o número CAAE: 19944118.7.0000.5542.

[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Compreendemos que a sequência didática constitui um planejamento que fizemos com vistas a propor um trabalho de leitura e produção de notícias, considerando que esse gênero compunha um dos conteúdos do currículo da turma do 7º ano. Todavia, o livro didático adotado pela escola não nos permitia um trabalho para além das questões tradicionais de uma notícia.

O planejamento foi feito para que a sequência didática acontecesse em 10 encontros de 50 minutos, no segundo semestre de 2018, dividida em etapas, como: apresentação da situação, produção inicial, três módulos e produção final. A sequência didática, conforme planejado, foi desenvolvida por cinco grupos de alunos. Sendo assim, na etapa de produção final dos textos, cinco notícias foram produzidas, sendo três acerca da primeira proposta, que colocava o foco na escola, e duas sobre a segunda, que enfocava o bairro.

A seguir, consideraremos episódios de sala de aula ocorridos durante as etapas de apresentação da situação e primeiro módulo, relacionados às atividades de leitura, análise e discussão dos textos propostos para a pesquisa-ação.

OS EPISÓDIOS EM SALA DE AULA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após conversamos com os alunos sobre a situação comunicativa proposta e como nossa sequência didática estava organizada, no segundo encontro, ainda na etapa de apresentação da situação, os grupos se reuniram e entregamos aos alunos exemplares do texto “Torcedor que comprou TV de 60’ para ver a copa lembra que em seguida vem a campanha eleitoral e deprime”, do site Sensacionalista, para lerem e discutirem. Após a leitura e discussão, fizemos perguntas orais aos alunos a fim de que pudessem falar as primeiras impressões do gênero notícia, mais especificamente, a do Sensacionalista.

Uma das primeiras perguntas feitas por nós foi “O que vocês acharam desse texto? Ele parece com algum texto que vocês já viram?”. Em resposta, o aluno E., do grupo 2, afirmou o seguinte: “Bom, logo de início eu achei a notícia meio bobinha, só que aí depois que eu pedi a explicação eu vi que ela é muito interessante e faz críticas bem legais sobre [...] a política do nosso país.”.

Percebemos que, no início, muitos alunos acharam a notícia engraçada e “bobinha”, como o aluno disse. Após conversarmos, eles passaram a olhar a notícia com mais atenção e de modo crítico. Ao perguntarmos se a notícia era

parecida com outras que eles tinham lido, uns falaram que sim, outros que não. Alguns alunos disseram que as notícias tradicionais não têm humor e que as do Sensacionalista possuem. Além disso, os alunos falaram que ambas as notícias possuem título, parágrafos e citação de nomes.

Os alunos questionaram se as notícias do site são verdadeiras. Acerca disso, explicamos que as notícias do Sensacionalista são baseadas em fatos e que possuem nomes de pessoas reais e fictícias, diferentemente das *fake news*, que são notícias falsas produzidas e divulgadas com o intuito de validar um ponto de vista ou prejudicar alguém.

O segundo questionamento foi “Qual é o assunto dessa notícia? Ele faz vocês se lembrarem de situações que estão ocorrendo em nosso país?”. Os discentes disseram que na notícia podemos encontrar assuntos, como política e Copa. Incentivamos os alunos a falarem um pouco mais sobre o assunto política, por exemplo. Dessa forma, eles disseram que a notícia também falava sobre corrupção, propaganda eleitoral e quantidade de prestações em que o torcedor Silas parcelou sua TV.

Sobre este último, até chegamos a pensar que não estava associado ao assunto política, porém, após, percebemos, junto aos alunos, que estava sim, confirmando que o trabalho com leitura é um processo coletivo “em que professor, aluno e autor, através do texto, dialogam em busca de possíveis leituras, não havendo a predominância de um desses elementos no processo de leitura.” (MENEGASSI; FUZA, 2010, p. 317).

O trecho da notícia “Foi o que aconteceu com o torcedor Silas Ferreira, que comprou uma TV de 60 polegadas em 24 prestações e até essa semana estava muito feliz com sua nova aquisição” gerou muitos comentários. Eles disseram que a maioria dos brasileiros não têm condições de comprar uma TV cara assim à vista, por exemplo. Após conversarmos sobre as possíveis causas disso, o aluno E., do grupo 2, disse que “a desigualdade econômica no nosso país é imensa”. Já a aluna M., do grupo 3, comentou sobre a crise financeira pela qual o país está passando, o que faz as pessoas parcelarem suas compras e, em caso de não pagamento, também seus nomes irem para o Serviço de Proteção ao Crédito (SPC).

A terceira pergunta oral foi “Vocês observaram se essa notícia critica algo ou alguém?”. Dessa forma, vários alunos falaram dos candidatos e das propagandas eleitorais. Neste momento, eles acabaram comentando sobre a fala da ex-presidenta Dilma: “...Ninguém vai ganhar, nem perder. Vai todo mundo perder”. O aluno S., do grupo 3, comentou que essa fala quer dizer que, mesmo ela ganhando nas eleições, o Brasil vai perder de qualquer jeito.

Acerca disso, como os alunos ficaram confusos a respeito do sentido da fala da ex-presidenta Dilma, pedimos para eles pesquisarem a explicação da

frase e, caso quisessem, poderiam compartilhá-la com a turma na próxima aula. Também conversamos com os alunos sobre a população “sair perdendo” devido à corrupção, como também acerca da escolha dos candidatos, que depende dos eleitores.

O próximo questionamento objetivou levantar se eles observaram se a notícia cita algum dado ou alguma pessoa. Dessa forma, os alunos falaram que a notícia cita a ex-presidenta Dilma, o torcedor Silas e o brasileiro, de forma geral. A última pergunta foi para saber se a notícia provoca riso (humor) em algum momento e, então, conversamos brevemente sobre o humor presente nas notícias do site. Falamos que o humor tem o objetivo de fazer o leitor pensar criticamente sobre o assunto em pauta, já que “não seria intenção do site apenas fazer brincadeira com a tragédia, mas também efetuar alguma crítica social ou de costumes.” (COELHO; MAIA; SOARES, 2016, p. 9).

Muitos alunos falaram trechos da notícia que continham humor. O aluno E., do grupo 2, disse o trecho “o brasileiro será obrigado a ver a cara de pau dos políticos em alta resolução”. Já a aluna M., do grupo 3, citou a seguinte parte: “Ele ainda concluiu seu pensamento usando uma famosa frase da ex-presidente Dilma: ‘...ninguém vai ganhar, nem perder. Vai todo mundo perder’”.

A aluna N., também do grupo 3, afirmou que o trecho: ““Não existe um candidato que preste. Mais triste que a incerteza do hexa, é a certeza da derrota nas urnas”, disse Silas”, possuía humor. Alguns alunos discordaram e falaram que a questão de não existir candidato que preste é triste e não engraçada. Neste momento, iniciamos uma conversa sobre candidatos bons, candidatos ruins e corrupção e sobre como estes dois últimos afetam a população brasileira. Após as perguntas orais, conversamos brevemente sobre as semelhanças e diferenças entre as notícias tradicionais e as do Sensacionalista. Os alunos disseram que as primeiras não possuem humor e crítica, já as do site sim, e que ambas falam de assuntos em ampla discussão.

Após a apresentação da situação e a produção inicial, começamos o módulo um. Para a primeira atividade proposta, entregamos a reportagem “Copa da Rússia chegou e Brasil ainda não terminou 41 obras de 2014”, do site BBC, para cada grupo ler, analisar e discutir.

Optamos por dividir entre os grupos as cidades citadas no texto em análise. Fizemos isso devido ao pouco tempo de aula e para incentivar os grupos a falarem sobre as cidades para a turma. Pedimos para os grupos explicarem para os colegas de classe o que ocorreu na cidade que eles ficaram responsáveis. Assim, após um tempo, cada grupo falou sobre a sua cidade para a turma.

O grupo 3, que leu sobre Brasília, foi incentivado a dizer o que tinha achado acerca do que aconteceu em sua cidade. Assim, a aluna N. afirmou: “Eu creio

que a quantidade de dinheiro que foi gasto”. Neste momento, muitos alunos lembraram da creche que, até então, estava sendo construída ao lado da escola. Nesta obra, muita verba já tinha sido gasta e a creche ainda não estava pronta.

O grupo 2, que leu o segundo trecho sobre a cidade de Belo Horizonte, disse que o que mais chamou atenção deles foi a questão do aeroporto da cidade. Aqui, os alunos do grupo comentaram sobre o novo aeroporto de Vitória/ES, que levou anos para ser entregue. Isso reforça a importância de levar para a sala de aula textos do “mundo vivido” pelo estudante, pois “ler um texto para compreender algo sobre o vivido é uma coisa; ler um texto para responder perguntas de uma suposta interpretação é outra coisa.” (GERALDI, 2015, p. 172).

Ao final da discussão, perguntamos aos alunos o que eles tinham achado do texto como um todo. Assim, alguns falaram do dinheiro gasto e da obra em Cuiabá, que foi a mais cara. A aluna M., do grupo 3, comentou o seguinte: “Eles começam as obras, param, aí para retomar tem que gastar mais”. Após, relacionamos esse texto à notícia do site Sensacionalista, que também fala sobre política e Copa. Em seguida, entregamos uma atividade impressa sobre o texto discutido para os alunos responderem. Os grupos leram as perguntas, discutiram e responderam às questões. Assim, demos início ao compartilhamento das respostas para a turma, como também à discussão, finalizando, dessa maneira, o módulo um.

CONCLUSÃO

Este capítulo apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida durante o curso de Doutorado em Estudos Linguísticos, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de Linguística Aplicada. Nessa pesquisa, buscamos elaborar e aplicar uma sequência didática, com enfoque no gênero notícia, com o objetivo de perceber em que medida tal ferramenta didático-metodológica pode contribuir para o trabalho com leitura e produção textual na educação básica. Podemos dizer que a opção pelo gênero notícia surgiu após os alunos da turma realizarem uma atividade do livro didático sobre esse gênero, que apresenta a perspectiva da notícia tradicional.

Com isso, planejamos ir além do que foi proposto pelo livro didático, escolhendo as notícias do site Sensacionalista, por serem fictícias, mas baseadas em fatos, e por apresentarem características singulares, como ironia e humor. Dessa forma, considerando a prática de leitura e de produção de textos como um processo, assim como questões de dialogismo, intertextualidade, crítica, ironia e humor, elaboramos uma sequência didática e a aplicamos em uma turma do sétimo ano do ensino fundamental.

Optamos por trabalhar com a turma textos sobre política, Copa e educação, pois são assuntos que estão em constante debate na sociedade e que, por meio da leitura, análise e discussão de notícias e reportagens jornalísticas, por exemplo, pode-se desenvolver nos alunos a criticidade e a reflexão perante acontecimentos que eles vivenciam. Com isso, durante a sequência didática, buscamos conectar todos os textos e incentivar os discentes a expor a opinião deles, seja de forma oral ou escrita.

Convém destacar que os alunos expuseram suas opiniões sobre os assuntos discutidos, como podemos notar nas falas transcritas nos episódios de sala de aula. Os discentes, apesar da pouca idade, teceram críticas à política, por exemplo, relacionando-a a outros assuntos, como educação. Isso demonstra que os estudantes têm muito a dizer, basta que sejam incentivados.

Acreditamos que a sequência didática pode ser utilizada em sala de aula de modo flexível, pois possibilita reordenar a trajetória a qualquer momento. Além disso, torna possível ampliar o universo de notícias, por exemplo, estudadas na educação básica, em que alunos e professores podem levar diferentes exemplares para as aulas, indo além do que é proposto pelo livro didático. Também permite trabalhar a prática de leitura e de produção de textos como um processo, como também abordar questões importantes, como dialogismo, intertextualidade, crítica, ironia e humor.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: A Teoria do Romance**. 3. ed. São Paulo: UNESP: HUCITEC, 1993.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad.: P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>> Acesso em: 02 set. 2019.

COELHO, M. G. P.; MAIA, L. R. H.; SOARES, A. F. Sentimentos mediados: Sensacionalista produz narrativas de risos e discordâncias sobre o Caso Charlie Hebdo. **Revista E-compós**. 2016, v. 19, n. 1, p. 1 -18. Disponível em: <<https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/1229>> Acesso em: 15 jun. 2017.

Copa da Rússia chegou e Brasil ainda não terminou 41 obras de 2014. **BBC**, São Paulo, 13 jun. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44472647>>. Acesso em: 15 set. 2018.

DOLZ, S.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. _____. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2015.

MENEGASSI, R. J. & FUZA, A. F. O conceito de leitura nos documentos oficiais. **Revista Signum: Estudos da Linguagem**. 2010, v. 13, n. 2, p. 315-336. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/7500>> Acesso em: 25 jul. 2019.

MORIN, A. **Pesquisa ação-integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Trad.: M. Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ROCHA, A. O.; VELOSO, M. S. F. A construção da comicidade e a prática humorística no site Sensacionalista. **XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. 2015. Disponível em: < http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/lista_area_DT5-CI.htm> Acesso em: 15 jun. 2017.

SILVA, R.C. **Gêneros discursivos como objeto de ensino de língua portuguesa no ensino médio**. 2014. 162 F. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras. Goiânia, 2014.

Torcedor que comprou TV de 60' para ver a copa lembra que em seguida vem a campanha eleitoral e deprime. **Sensacionalista**, 04 jul. 2018. Disponível em: <<https://www.sensacionalista.com.br/2018/07/04/torcedor-que-comprou-tv-de-60-para-ver-a-copa-lembra-que-em-seguida-vem-a-campanha-eleitoral-e-deprime/>>. Acesso em 03 set. 2018.

LETRAMENTO AMBIENTAL NA ESCOLA: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA

Cláudia Martins Moreira¹

André Garcia Ramos de Araújo Lima²

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da Terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino, e, se possível, a mesma língua para todo mundo.

Ailton Krenak (2019)

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre questões ambientais está na ordem do dia de todos os espaços sociais, com destaque para o espaço acadêmico e as pesquisas. A justificativa para a centralidade dessa discussão é elementar: o atual estado de degradação do meio ambiente no mundo inteiro ameaça a sobrevivência humana no nosso planeta.

Justificamos, desse modo, a utilidade das questões que serão propostas neste trabalho. Pretende-se, portanto, trazer caminhos alternativos para pensar a nossa sobrevivência, e este caminho é pela educação ambiental. Essa não se limita ao espaço da escola. Pode ocorrer também em áreas industriais e agropecuárias, diretamente focada nos impactos que esses empreendimentos geram ao meio ambiente. Todavia é a escola o espaço físico primordial para tratar esse tema, que deve ser abordado de forma transversal, integrado ao currículo escolar de todas as disciplinas. Tal prerrogativa é estabelecida, desde 1999, pelo Programa Nacional de Educação Ambiental – PNEA, através da Lei N. 9.795. Soma-se a essa, a Lei 14.926, que inclui as mudanças climáticas e proteção da biodiversidade como temas necessários à discussão na escola.

Para além de pensar o papel da escola como formadora dessa consciência ambiental, pretendemos trazer, de modo contundente, a possibilidade e a

1 Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Professora dos cursos de Pedagogia e Letras da Universidade do Estado da Bahia. Formadora de Professores da Educação Básica. E-mail: cmmoreira@uneb.br.

2 Tecnólogo em Gestão Ambiental pela UNICESUMAR-PR. Gestor Ambiental. CREA-BA 51357570-7. E-mail: ecoprojetosgarcia@gmail.com.

necessidade de que essa aprendizagem ocorra desde o momento em que o sujeito pisa, pela primeira vez, no chão da escola, qual seja, a primeira infância.

Nessa direção, este trabalho assenta-se numa perspectiva de educação que vai além da simples transmissão de informação e se propõe como ato de transformação da realidade. Trazemos de Freire (1987) essa insistência numa educação que supere o ato de “Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado [...] dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial” (p. 33), e se proponha como ação no mundo e para o mundo, que oriente as aprendizagens no sentido de “dar um passo para além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens” (p. 104).

Ao pensar alternativas para uma educação transformadora – necessária e urgente quando se trata da questão ambiental – estamos propondo diálogos que se devem fazer no interior das pesquisas e, conseqüentemente, iluminar o trabalho pedagógico, e esses diálogos não podem prescindir da interdisciplinaridade. Neste trabalho, mais precisamente, a interdisciplinaridade não apenas se faz em nível teórico – estabelecendo ligações entre as áreas da ecologia, educação e linguística – mas também por estar escrito por quatro mãos, quais sejam, as mãos de uma linguista, especialista em infância, pegando nas mãos de um especialista em meio ambiente.

Desejamos, portanto, que essas quatro mãos, num ato freiriano de comunhão, abracem metaforicamente as mãos dos agentes transformadores da realidade, no espaço escolar, quais sejam, os professores da educação fundamental.

2 LETRAMENTO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEITOS DIVERSOS E COMPLEMENTARES

De acordo com Ramos (2001), impulsionadas pelas diversas manifestações populares, em diferentes países, as discussões em torno das questões ambientais são efervescentes desde a década de 60; contudo é a partir da década de 70, que a Educação ambiental se consolida como campo de saber e fazer. Segundo ela, a partir da Conferência Mundial sobre Meio Ambiente ocorrida em Estocolmo, em 1972:

Manifesta-se a necessidade de mudança na intervenção do meio ambiente, e entende-se que isso é possível pela educação ambiental. Ocorre, assim, o primeiro pronunciamento oficial sobre a necessidade da EA em escala mundial, convertendo-se numa recomendação universal imprescindível, com a propagação de inúmeros projetos e programas para a sua implementação. (Ramos, 2001, p. 204).

Na direção desse movimento e buscando discutir o trabalho de educação ambiental na infância, Capra (2006) cunha o termo alfabetização ecológica, no seu livro de mesmo nome. Nesse, são apresentadas diretrizes para uma educação infantil voltada para a constituição de sujeitos ecologicamente alfabetizados. O vocábulo *alfabetização*, nesse livro, nada tem a ver com o sentido literal de domínio do alfabeto. Trata-se de uma apropriação metonímica dessa palavra – *alfabetização* originalmente significa aprendizagem da técnica da leitura e escrita – transportando-a para o sentido do domínio da consciência ecológica desde a infância; uma aprendizagem passo a passo, dirigida por princípios como tradição, relação, ação e ética ecológica. Nesse sentido, o autor traz uma abordagem dialógica com o que aqui apresentamos pelo termo letramento ambiental.

O termo letramento, ou letramentos (no plural), tem sido utilizado frequentemente em muitos estudos nas diversas áreas das ciências humanas, tendo em vista as possibilidades de diálogos interdisciplinares que seus sentidos provocam. À semelhança do que ocorreu com a palavra *alfabetização*, que inicialmente era usada com sentido diretamente ligado ao domínio do alfabeto, e depois se foi ampliando para alcançar outros sentidos para além do alfabeto – a exemplo do que citamos no caso de Capra – a palavra letramento não tem necessariamente ligação com o sentido da palavra “letra”, da qual etimologicamente deriva.

Em muitos autores, letramento tem sido usado para se referir práticas de usos da escrita, engendradas por diferentes gêneros textuais e tendo em vista finalidades e objetivos específicos e contingenciais (Kleiman, 2003; Soares, 2004). Porém, para entender melhor onde se situa o letramento ambiental, devemos compreender outro verbete derivado, o multiletramento. Rojo assim o define:

[...] o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13).

Como se pode notar, a definição dessa autora, em parte, dá conta do que nos interessa, especialmente ao se referir à multiplicidade semiótica que define os multiletramentos. Todavia, precisamos tomar a palavra *texto* no sentido genérico, para compreender os elementos naturais entre si e sua relação com os seres humanos, como textos que precisam ser compreendidos e apropriados, para se colocarem em uso, durante práticas de convivência social, com garantia da conservação ambiental, para a sobrevivência da espécie.

Nesse sentido, a contribuição de Soares (2004), se faz relevante. Na obra citada, a autora, ao diferenciar o sentido dos termos alfabetização e letramento,

nos traz uma dimensão ideal para pensar o conceito de letramento ambiental. Ela define alfabetização como o conhecimento tácito acerca da escrita, do sistema de escrita, ou seja, o conhecimento técnico do sujeito sobre como a escrita funciona. Fazendo uma analogia com o termo alfabetização ambiental, poderíamos dizer que a alfabetização ambiental seria o conhecimento declarativo e descritivo do sujeito acerca dos conceitos que envolvem o meio ambiente. Letramento é definido pela autora, por sua vez, como o domínio, o saber fazer, o conhecimento da escrita posto em uso, para construir sentidos, entender e fazer-se compreendido pelo outro através da escrita. Fazendo uma analogia com o letramento ambiental, diríamos que esse seria a apropriação dos conhecimentos ambientais postos em uso, não se limitando apenas à compreensão, mas referindo-se à vivências ambientais efetivas, ao contato sensível e corpóreo com os elementos da natureza, implicando uma ação transformadora sobre a realidade ambiental.

Esse conceito de multiletramentos, no sentido da multiplicidade de semioses, tem orientado ampliações do conceito de letramentos para diferentes áreas e diferentes domínios de aprendizagem. Assim, podemos falar de: a) letramento digital, que se refere ao domínio dos saberes e utilização apropriada das tecnologias digitais (Moreira e Nascimento, 2012); b) letramento cartográfico, que diz respeito ao domínio de mapas e capacidade de entender e produzir cartografias, compreendendo todos os elementos que constituem sua semiose (Moreira e Filho, 2018); c) letramento visual, que diz respeito à habilidade de interpretar criticamente as imagens que constituem textos, para além da sua mera aparência visual (Moreira, 2018), dentre tantos outros. Dessa forma, o letramento ambiental entraria como um dos subtipos de multiletramentos, sendo assim definido por nós: letramento ambiental diz respeito ao desenvolvimento de um conhecimento básico e essencial do meio ambiente, que não se limita ao aspecto informativo, consciente, mas que alcança o nível do inconsciente, do subjetivo, do pertencimento do sujeito ao ecossistema, e se traduz numa relação saudável e produtiva do sujeito com a natureza e com os outros sujeitos sociais que dela fazem parte.

3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO AMBIENTAL DA POPULAÇÃO DO CAMPO

A necessidade de um trabalho voltado para o letramento ambiental não se propõe aqui como única alternativa para a sobrevivência humana na Terra. Não se trata de colocar nos sujeitos privados a única responsabilidade pelos danos ambientais. Grandes propriedades, indústrias, empresas multinacionais, governos autoritários têm uma responsabilidade proporcionalmente muito

maior pela degradação ambiental do que os cidadãos comuns. Na verdade, o que aqui propomos trata-se de alternativas para médio e longo prazo. Trata-se de educar sujeitos para a construção de um amanhã possível. Dessa forma, é também importante dizer que a proposta de desenvolvimento de um letramento ambiental na escola tem como lócus a escola urbana, e tem como sujeito a criança cidadina, visto que os sujeitos do campo já trazem em si, e nas suas vivências, essas práticas de letramento ambiental como parte do seu *modus vivendi*.

Nessa direção, cabe entender a diferença entre as crianças urbanas e as demais, trazendo para este debate o conhecimento sobre os povos tradicionais. No Brasil, o conceito de povos tradicionais está no decreto n 6047, de 2007, que, em seu artigo 13, o define da seguinte forma:

Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (BRASIL, 2007)

De acordo com Diegues:

Na concepção mítica das sociedades primitivas e tradicionais existe uma simbiose entre o homem e a natureza, tanto no campo das atividades do fazer, das técnicas e da produção, quanto no campo simbólico. Essa unidade é muito mais evidente nas sociedades indígenas brasileiras, por exemplo, onde o tempo para pescar, caçar e plantar é marcado por mitos ancestrais, pelo aparecimento de constelações estelares no céu, por proibições e interdições. Mas ela também aparece em culturas como a caiçara do litoral sul e ribeirinhos amazonenses, de forma menos clara talvez, mas nem por isso, menos importante (Diegues, 2008, p. 63).

Sendo assim, a forma como os povos do campo (sejam eles indígenas, quilombolas, ribeirinhos entre outros) se utilizam dos recursos naturais está diretamente ligada com regras, mitos, conhecimento e valores, que define como os recursos serão utilizados. É a partir desses elementos que os povos tradicionais agem com o meio natural e desenvolvem seus sistemas passados de geração a geração. Há uma relação de respeito e agradecimento com a natureza, o que ocasiona a preservação ambiental das áreas que essas populações habitam. Esse manuseio é diferente de como os povos da área urbana lidam com a natureza, pois não visam prioritariamente o lucro, mas sim estão interligados com a reprodução social e cultural dos conhecimentos adquiridos acerca da natureza e seus ciclos.

Devido à crescente preocupação com as questões ambientais envolvendo o mundo e o enfoque ambientalista na conservação, os povos tradicionais

passaram a ser considerados importantes agentes transformadores na proteção do meio natural em que vivem, pois a relação sustentável que esses povos mantêm depende de um profundo conhecimento que possuem sobre como os elementos naturais interagem. Segundo Pereira e Diegues (2010), os conhecimentos adquiridos por essa população em relação à conservação da natureza e o manejo dos recursos naturais é chamado de etnoconservação, sendo uma das especialidades da etnociência, que trabalha com elementos da linguística, aspectos culturais e biológicos.

Todas essas características presentes nas populações do campo, descritas nesta seção, demonstram um comportamento ambiental em que a natureza tem sua centralidade, nas crenças, nas vivências diárias, nas brincadeiras, nos jogos, nas atividades produtivas entre tantas outras. Isso demonstra um nível de letramento ambiental que se adquiriu naturalmente, sem a necessidade de um ensino sistemático através da escola, embora a escola tenha também um papel essencial, no trabalho com a educação do campo, oferecido para essas populações. Todavia, o que queremos enfatizar aqui é a necessidade de que esse letramento – natural nos povos do campo – seja urgentemente desenvolvido nas crianças urbanas, porque é nas áreas urbanas que o nível de destruição e devastação do meio ambiente mais ocorre de forma silenciosa e, muitas vezes, autorizada e legitimada.

4 A ESCOLA COMO LÓCUS DO LETRAMENTO AMBIENTAL SUSTENTÁVEL

O letramento ambiental pode ser desenvolvido em qualquer idade, e também fora dos muros da escola. Todavia, neste trabalho, privilegiamos o *lôcus* da escola e a infância. Por que essa preferência? A escola é apontada como lugar essencial para o desenvolvimento do letramento ambiental porque, em se tratando de educação ambiental, é nela que se encontram as melhores condições para aliar conhecimentos científicos e construção de saberes, pela mediação de um educador que ouse crer nas próprias utopias. Para responder por que a infância, precisamos de mais um pouco de linhas.

Não é novo o conhecimento da importância das aprendizagens adquiridas na primeira infância para a constituição da subjetividade, dos valores éticos e da matriz da personalidade (Antunes, 2004). Crianças que vivem em ambientes rurais, como os povos originários a que nos referimos anteriormente, adquirem o letramento ambiental na sua vivência diária, entendendo, na prática, o valor da coletividade, os ciclos de produção, a necessidade do cuidado com a terra entre outras. Elas crescem irmanadas com o ecossistema natural, participam cotidianamente de eventos de letramento ambiental, as práticas culturais

também trazem, na sua raiz, o vínculo com a terra, como vemos descritos em diversos trabalhos na área cultural.

Um exemplo desses eventos de letramento ambiental na Bahia está descrito no trabalho significativo com os indígenas tupinambá de Olivença, desenvolvido por Santana (2024). Ele retrata a festa do mastro de São Sebastião, que se tornou popular na cidade de Ilhéus, onde se expressa uma soma de ritos entre o sagrado e o profano, o ecológico e o lúdico, o encontro de gerações, o sincretismo religioso; unindo música, crenças e ritos festivos; tudo isso sem descolar do respeito à terra e à ancestralidade. Povos do campo e povos da cidade se unem, neste rito festivo, para saudar São Sebastião e homenagear a árvore mais frondosa da mata.

Por outro lado, crianças urbanas têm práticas sociais distantes do contato com a terra e a natureza. Os elementos naturais, para elas, não fazem parte do seu cotidiano. Quase sempre chegam às suas mãos pela relação de consumo e uso, e raramente de modo produtivo, sustentável, consciente. Assim, os conhecimentos sobre questões ambientais se dão, na escola e fora dela, de forma descritiva, dissertativa, informativa, própria de uma educação bancária descrita por Freire (Op. Cit.). Como podemos criar uma relação significativa dessas crianças com a natureza de modo que elas se sintam verdadeiramente parte indissociável do meio ambiente? Eis aí um desafio que, acreditamos, tem no professor o melhor intermediador, e, na criança, o melhor protagonista, construtor do amanhã possível. Uma aprendizagem nesses termos, portanto, não se esgotaria sobre o nome educação ambiental. Só o letramento ambiental, tal como aqui estamos propondo, pode denominar esse tipo de aprendizagem.

E quais seriam algumas propostas práticas para uma educação ambiental na escola urbana, voltada para a infância? De antemão, há que se cumprir uma prerrogativa legal e envolver projetos pedagógicos e atividades que incluam os objetivos propostos pelas leis do PNEA, quais sejam, a Lei N. 9.795 e a Lei 14.926.

Há que se atentar para a necessidade da garantia do cumprimento dessas leis. E uma forma de tornar efetiva a educação ambiental local é a luta pela construção de Planos Estaduais de Educação Ambiental nos Estados e nos Municípios. Ter diretrizes claras para a educação ambiental, ligadas diretamente às características naturais de cada território, é essencial, para que a educação ambiental produza resultados efetivos na melhoria das condições ambientais locais. Todavia, para que os sujeitos sociais se envolvam nessas ações, uma educação voltada para o letramento ambiental desde a primeira infância se faz essencial.

Na perspectiva de uma educação que respeite as especificidades territoriais, é importante que se desenvolvam propostas pedagógicas vinculadas ao bioma ao qual pertence o território da escola, bem como estar atento às práticas de letramento ambiental do entorno da escola.

Há parques, praças, campos ricos em elementos naturais? Existem rios, lagos, mar no entorno na comunidade escolar? Como está a qualidade desses recursos naturais? É possível desenvolver projetos transversais, envolvendo todos os campos do conhecimento científico nesses projetos, de forma que se possa gerar resultados reais de conservação ambiental, para que o próprio estudante, e a comunidade como um todo, sintam os efeitos positivos dessas mudanças. Se a escola puder se engajar em projetos ambientais mais amplos, tendo as crianças como protagonistas, e a comunidade como parceira, certamente esses sujeitos entenderão que, assim como suas ações podem provocar danos ao meio ambiente, prejudicando seus vizinhos, familiares, amigos, elas também podem realizar transformações para melhorar a vida das pessoas.

Outra alternativa importante é o trabalho voltado a uma educação para o consumo consciente. Assim, promover momentos de trocas, entre os estudantes, de brinquedos e jogos que os estudantes não usam mais, bazares com vendas de produtos – podendo construir propostas que aliam matemática, língua portuguesa, artes e ciências, entre outras. Nessa perspectiva, está-se estimulando a tônica dos três R – Reduzir, Reutilizar e Reciclar, proposto pela economia linear. Muitas outras propostas poderão surgir tendo como referências as características geográficas, climáticas, culturais, linguísticas, dentre outras, de cada comunidade e território onde a escola esteja situada.

5 CONCLUSÃO

A proposta deste trabalho foi trazer contribuições para o ensino formativo de questões ambientais na escola, tomando como conceito central o letramento ambiental, termo ainda pouco utilizado na academia, mas que tem uma importância salutar, pois define uma nova relação do sujeito com a natureza, relação essa que ultrapassa o mero aspecto informativo, descritivo, declaratório.

A ideia central é de que não há como contribuímos para garantir a nossa sobrevivência neste planeta sem garantirmos a participação do ser humano, no sentido de mudar a maneira como lidamos com os elementos naturais. Defende-se ainda que o lugar central para a mudança está na escola, através de uma educação ambiental sistemática, insistente, organizada.

Discutimos a importância do cumprimento das leis que envolvem a educação ambiental no país e a necessidade de elaboração de planos estaduais e municipais para garantir que o meio ambiente esteja efetivamente na centralidade dos temas transversais na escola.

Para melhor entender a relação do homem com os elementos naturais, mostramos a diferença entre os povos urbanos e os povos da cidade, na sua

relação com a terra, enfatizando o papel central daqueles para o equilíbrio ambiental e o quanto os sujeitos urbanos têm a aprender com eles.

Trazendo a escola como *lôcus* primordial dessa mudança de mentalidade urgente para as questões ambientais, apresentamos algumas sugestões práticas e propostas metodológicas para serem desenvolvidas no âmbito Estadual, municipal e local que envolvam estudantes, professores e comunidade local.

Há, entretanto, dois aspectos que destacamos neste texto para que possamos efetivamente fazer mudanças reais e positivas no meio ambiente. O primeiro é pelo desenvolvimento do que se denomina letramento ambiental.

A ideia de trazer esse conceito para o centro das práticas escolares é para fazer diferença com uma aprendizagem meramente informativa, declarativa, denunciativa, como se costuma tratar as questões ambientais, em que o sujeito não se sente parte do problema; não se vê nem como responsável pelos danos ambientais, nem como sujeito capaz de mudar essa realidade.

Tornar-se letrado ambientalmente implica não só conhecer a realidade ambiental que o cerca, mas também sentir-se corresponsável, tanto pelos problemas existentes como pelas soluções que podem ser realizadas. Tornar-se letrado ambientalmente é recuperar o amor à terra, o pertencimento ao ecossistema, irmanar-se com a natureza, e, incomodado com a sua destruição, engajar-se corporalmente em ações de preservação e conservação do meio ambiente.

O segundo aspecto salutar é a necessidade de que esse letramento seja desenvolvido prioritariamente na infância, onde a matriz da personalidade, a sensibilidade, as aprendizagens significativas melhor se desenvolvem. E as crianças que mais necessitam desse letramento são as crianças urbanas, as que menos contato direto realizam com os elementos naturais no seu cotidiano.

Letrar ambientalmente as crianças da cidade é admitir que elas muito têm a aprender com as crianças do campo. É inverter, ir na direção contrária do que o “mundo civilizado” preconiza, qual seja, a ideia de urbanizar as crianças do campo ou ensiná-las saberes considerados civilizados e autorizados. Só com crianças letradas ambientalmente podemos considerar a possibilidade de uma existência urbana mais sustentável e mais socialmente saudável.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima**. 2007. Povos e comunidades tradicionais. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/povos-e-comunidades-tradicionais>. Acesso em: jul. 2025.

- BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil.** 1999. Lei N. 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: jul. 2025.
- BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil.** 2024. Lei 14.926, de 17 de julho de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14926.htm. Acesso em: jul, 2025.
- CAPRA, F. (2006). **Alfabetização ecológica.** (1ª ed.). Editora Cultrix.
- DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada.** São Paulo: NUPAUB - Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras – USP/Hucitec, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita (Org.). Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MOREIRA, C. M. Letramento visual e leitura de ilustração: movimentos do leitor em formação. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 56, nov. p. 176-196.2018.
- MOREIRA, C. M; FILHO, A. P. S. Desenhando o lugar onde vivo: o uso do mapa mental como estratégia para a formação do letramento cartográfico na educação básica. In: PAIVA, F. J. O.; SILVEIRA, E. L. **O ensino na Educação Básica:** diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes. São Carlos, SP: Pedro e João Editores. 2018. p. 79-92.
- MOREIRA, C. M.; NASCIMENTO, N. S. M. Letramento digital e cultura tecnológica: uma apropriação escolar urgente. **Revista Pontos de Interrogação.** Linguagens, identidades e letramentos-Vol. 2, n. 2, jul./dez. 2012.
- PEREIRA, B. E.; DIEGUES, A. C. Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 22, p. 37-50, jul./dez. 2010. Editora UFPR.
- RAMOS, E. C. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n.18, p.201-218. 2001. Editora da UFPR.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTANA FILHO, A. P. O encantado e seus saberes: ensino e aprendizagem na festa da puxada do mastro de São Sebastião, Olivença-Ba. Tese de doutorado. UNEB, 2024.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Jan /Fev /Mar /Abr, 2004.

SOUZA, A. Q.; PEDRUZZI, A. N.; Schmidt, E. B (2018). Educação Ambiental e Paulo Freire: Anunciação de um Letramento Ambiental. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4. <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1009>.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

Marilda Alves Adão Carvalho¹

Daniela da Silva Rodrigues Costa²

1. INTRODUÇÃO

O interesse marcante sobre questões que envolvem a pluralidade da língua há muito nos chama a atenção, isso por observarmos que alunos chegam à Universidade, especialmente no curso de Letras, com nenhuma noção ou com noções muito rasas sobre o assunto, quando não é de agora que os estudos linguísticos colocam em pauta a natureza multiforme da língua, a sua heterogeneidade. Para Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) e Bortoni-Ricardo (2005), nas escolas brasileiras a diversidade linguística ainda não ganhou a atenção necessária, mesmo porque as práticas desenvolvidas em sala de aula não consideram ou não reproduzem os padrões sociolinguísticos dos alunos, tampouco refletem suas identidades socioculturais.

Quanto a esse nosso reconhecimento dos autores supracitados, acreditamos que a variação linguística ao não ocupar um espaço privilegiado na sala de aula não se dá pelo desconhecimento do professor de língua materna, mas em função de tantos conteúdos a serem ensinados, tantas outras atividades que lhes são cobradas que, muitas vezes, deixam questões que julgam menos importantes de lado. Sem contar que os livros didáticos e outros materiais não discutem o assunto proposto com a profundidade que merece.

Observamos, contudo, que com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem sido notório o discurso de uma mudança considerável no ensino da língua portuguesa e, assim sendo, questões antes colocadas em último plano, tal como a variação linguística, ganham nossos olhares, haja vista que o documento prescreve as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica (Brasil, 2017). E, quando se fala em aprendizagens essenciais, não há como

1 Doutora em Estudos Linguísticos. Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás - Campus Sudoeste – Quirinópolis. E-mail: mari.carvalho@ueg.br.

2 Graduada do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás - Campus Sudoeste – Quirinópolis. E-mail: dany.rodrigues.21costa@gmail.com.

deixarmos de pensar na pluralidade linguística, ainda mais em um momento em que tanto se discute a inclusão social, uma inclusão que passa, necessariamente, pela língua.

Nessa perspectiva é que se insere, essa pesquisa que, de cunho documental e abordagem qualitativa, fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista, trazendo como pergunta: como se dá o tratamento da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Logo, para responder a essa questão, traçamos como objetivo geral conhecer e compreender como a variação linguística é tratada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e como objetivos específicos: discutir sobre a Pedagogia da Variação Linguística ; apresentar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC; dar a conhecer a focalização da língua portuguesa no documento e a concepção de língua(gem) por ele posta; apresentar como se dá a organização curricular de língua portuguesa na Base e analisar o tratamento que a Base Nacional Comum Curricular dispensa à variação linguística.

Para tanto, o *corpus* de nosso trabalho compõe-se de oito (8) fragmentos retirados do documento, sendo esses escolhidos dentre 12 outros, em função da referência direta ou indireta à variação linguística.

2 A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Há muito, com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, tem sido posta a necessidade de, no ensino da língua portuguesa, abrir espaço para uma prática pedagógica em que a língua(gem) seja ensinada, aprendida e apreendida como uma atividade social, o que significa que ela, no processo ensino-aprendizagem e para além dele, precisa estar inserida em um contexto social, onde ocorrem a construção e a reconstrução de seus significados.

Desse modo, é imprescindível que o professor da disciplina acima elencada, refute teorias e resquícios de concepções de língua(gem) em que o estudo dessa restrinja-se ao sistema, a um perfil formal e normativo, com um conjunto de regras a serem seguidas para as atividades de comunicação e expressão, intentando-se assim, segundo Martins, Vieira e Tavares (2016), a regulamentação do comportamento social do falante, no que tange aos seus usos linguísticos.

Voltando-se então à língua(gem) como atividade social é que se insere a Pedagogia da Variação Linguística, em que a língua e a linguagem são/devem ser tomadas, obviamente, no processo de ensino como organismos vivos que, por assim serem, constituem-se no momento da relação dos sujeitos que as usam, ao mesmo tempo que esses sujeitos também se constituem no decorrer do

agir comunicativo/interativo (Bakhtin,1990). Nesse sentido, a constatação de que nossos usos linguísticos só ganham significados plenos nas relações sociais.

Frente, portanto, a essas considerações, torna-se claro que as aulas de língua portuguesa devem englobar um trabalho pedagógico em que a variação linguística ganhe *status* de conteúdo de ensino e não somente tema de um comentário vago e impreciso, porque suplantado por outros conteúdos vistos como mais relevantes.

Sobre o *locus* da língua(gem) viva, aberta e dinâmica, por isso heterogênea, para Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), a diversidade linguística e cultural deve ser trabalhada para “demonstrar que a escola precisa tornar-se culturalmente sensível para lidar competentemente com a variação linguística e cultural de nossas crianças” (p. 102). O lidar competentemente implica o não preconceito à fala do aluno, assim como o dever de conscientizá-lo do respeito à fala do outro e da adequação de seus usos linguísticos à situações e contextos distintos. No tocante ao preconceito linguístico, Faraco (2008) propõe que:

Os professores desenvolvam uma pedagogia da variação linguística , a partir do reconhecimento de que não existe erro nos usos que os falantes fazem de sua língua materna, sendo necessário desconstruir modos de pensar equivocados, principalmente no trabalho escolar com a linguagem (p. 73).

Já quando falamos em adequação dos usos linguísticos a contextos vários, isso implica, por sua vez, a aplicação de atividades diversas em sala de aula, assim como a apropriação de gêneros textuais também distintos, com o intento de munir o aluno de conhecimentos linguísticos necessários aos seus atos comunicativos, embora sem perder de vista a implicação dos fatores extralinguísticos nesses. Temos aqui, uma das grandes responsabilidades do professor, pois é objetivo da Pedagogia da Variação Linguística que ele possibilite ao aluno ser “poliglota na sua própria língua” (Bechara, 2004, p. 13), o que significa transitar para lá e para cá por meio da língua(gem).

Sobre a responsabilidade do professor, Bortoni-Ricardo (2005) considera como objetivo de uma pedagogia culturalmente sensível:

criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhes são familiares (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 128).

Tal afirmação permite-nos compreender que as relações dos alunos com a linguagem são diferentes e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem também se difere. Logo, a necessidade de que habilidades cognitivas do aprendiz sejam instigadas pelo professor que deve criar em suas aulas situações de uso

da língua(gem), partindo do que é familiar ao discente, a fim de lhe propiciar o alcance da adequação dessa a seus interlocutores e contextos, de tal modo a ampliar seu repertório linguístico e desenvolver sua competência comunicativa.

Nessa linha de raciocínio, percebemos que a Pedagogia da Variação Linguística constitui-se uma pedagogia da heterogeneidade que deve combater, conforme afirma Faraco (2011, p. 10) “os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística”. Entendemos ainda que essa pedagogia configura-se como a pedagogia da inclusão pela língua(gem), visto que ela parte do ensino-aprendizagem das práticas reais da língua, tendo em vista a aprendizagem e domínio da sua variedade culta que, em sendo a variedade de maior prestígio social, contribui para a mobilidade social do aluno, o que acreditamos deve ser ponto de discussão nos documentos oficiais que regem a Educação Básica brasileira, especialmente na Base Nacional Comum Curricular.

3. BREVE APRESENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, é um documento de caráter normativo que define as diretrizes e os objetivos para a Educação Básica no Brasil, estabelecendo os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes devem adquirir ao longo de sua formação. Cury, Reis e Zanardi (2018, p.65) aproximam-se dessa definição, ao afirmarem que “a BNCC se constitui como um projeto normativo que estabelece um documento prescritivo de competências, habilidades, conteúdos, ou, como é denominado no documento, de direitos de aprendizagem”.

Esse documento é resultante de uma série de debates e regulamentações, tanto que antes de firmar-se como referência passou por duas versões, até que em abril de 2017 surge sua terceira versão que, em 17 de dezembro do mesmo ano, foi homologada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, enquanto que para o Ensino Médio, a homologação data de 14 de dezembro de 2018 (Freitas; Silva; Leite, 2018). A criação da BNCC se deu objetivando a garantia de igualdade de oportunidades a todos os alunos, independentemente do estado em que residem ou da escola em que estudam, logo, ela “[...] desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (Brasil, 2018, p. 16).

A aplicabilidade desse documento abrange tanto a rede pública de ensino, quanto a rede privada, e nele evidenciam-se as aprendizagens que os alunos

da Educação Básica devem adquirir, muito embora ele se constitua não como um currículo, mas como modelo de referência, ou melhor, como uma política nacional de orientação obrigatória para a construção dos currículos em todo o país. Esses currículos, por sua vez, orientam as propostas pedagógicas para o ensino dos conteúdos nele configurados (Brasil, 2018). Sobre a base curricular, temos que:

A BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (Brasil, 2018, p.16).

Com essa afirmação compreendemos que, embora a criação da BNCC tenha se dado com o objetivo de padronizar e garantir a educação de qualidade em todo o país, assim como de estabelecer uma base comum de conhecimentos aos alunos brasileiros, suas proposições não são engessadas, mas passíveis e possíveis de adequação aos contextos e situações vários. Isso demonstra que no referido documento, a lógica curricular vertical de “distribuição” de conteúdos prontos é reprovada (Dantas, 2018), demonstrando o não engessamento das suas proposições.

Por fim, vale ressaltar que a BNCC, ao se voltar a áreas distintas do conhecimento, – dentre elas a área de linguagens que nos interessa neste trabalho – baseia-se numa abordagem interdisciplinar que valoriza o desenvolvimento global do estudante, incluindo sua formação ética, moral e cidadã, com vistas à formação de indivíduos conscientes e capacitados a enfrentarem os desafios do mundo atual (Brasil, 2018).

Observamos, porém, que o desenvolvimento integral do aluno implica muito mais do que temos como orientação na BNCC, para a qual as decisões pedagógicas das escolas devem centrar no que o sujeito “deve saber” e no que ele precisa “saber fazer”, o que se associa às competências nela traçadas, como “a mobilização de conhecimentos, de habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8). De acordo com Delors (2003, p. 89), ao se pensar na formação global do estudante, há a necessidade de levarmos em conta quatro aprendizagens – chamadas de pilares da educação - que estão inter-relacionadas: “(1) aprender a conhecer; (2) aprender a fazer; (3) aprender a viver com os outros e (4) aprender a ser”.

Mostramos, nesse sentido, que a BNCC é produto de muitos debates, embates, de muitas posições favoráveis e contraditórias, todavia, acreditamos que

se nela há lacunas, cabe à escola, ao professor a tomada de decisões pedagógicas que as preencham, mesmo porque ela é apenas um documento norteador do ensino.

4. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC: FOCO NA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM)

Na BNCC, o componente curricular de língua portuguesa mantém coerência com os PCNs, uma vez que a visão de língua(gem) adotada é aquela que a toma como uma “forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (Brasil, 1998, p. 20). Além de uma forma de ação, no documento, a língua(gem) também é vista como forma de interação e, então, nessas formas e/ou características é que se funda e fundamenta-se o ensino da língua materna, cuja proposta de ensino insere-se numa perspectiva enunciativo-discursiva, em que o agir e o interagir pela língua(gem) constituem-se modos de o homem ser e estar no mundo com o outro, com ele se comunicando e interagindo em diferentes situações e contextos (Bahktin, 1990).

Fundamentada nessa perspectiva e/ou concepção, a BNCC, firmada na ideia de língua(gem) viva, dinâmica e dialógica, deixa transparente que assim também deve ser o ensino da língua portuguesa: vivo, dinâmico, dialógico e, mais que isso, significativo. Logo, a necessidade da não centralização desse ensino em conteúdos gramaticais e/ou questões metalinguísticas que si e por si são amorfas, estáticas, inflexíveis. Sobre estudos dessa natureza, lemos na BNCC (2017) que eles:

[...] não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2017, p. 69).

Nesse sentido, compreendemos que o estudo da metalinguagem deve ser realizado de forma a abrir possibilidades de o aluno refletir sobre os usos da língua(gem) em situações reais, situações essas facultadas pela leitura, pela oralidade e pela escrita que tornam o ensino da língua produtivo e significativo, tal como afirma Antunes (2003, p. 111),

Assim, é nas questões de produção e compreensão de textos, e duas funções sociais, que se deve centrar estudo relevante e produtivo da língua. Ou melhor, é o estudo da língua – que apenas se dá em textos – que deve ser objeto – digo bem, o objeto – de estudo da língua.

Frente a essa realidade é que a BNCC elege o texto e, especialmente, os gêneros textuais, como ponto de partida para o ensino de todo e qualquer conteúdo da língua (Brasil, 2017), haja vista eles se constituírem de suma importância para o desenvolvimento da capacidade de o aluno construir conhecimentos, como também ler e fazer uso da língua(gem) nas diferentes situações e contextos. De conformidade com o documento,

os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

Vemos, desse modo, que a BNCC não foge do que é posto e/ou orientado pelos PCNs no que tange ao texto como norteador de todos os conteúdos de ensino, embora constatamos que houve avanços nos pressupostos daquela ao trazer mudanças referentes às práticas de linguagem que se dão na atualidade e propor um ensino fundamentado em competências, isso para o Ensino Fundamental (Brasil, 2017). No que diz respeito a essas novas práticas, a BNCC reforça a necessidade de discussões pautadas nas tecnologias digitais da informação e comunicação, entrando em cena os gêneros textuais midiáticos e multimodais.

Já quanto às competências, definidas no documento como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8), estão relacionadas à concepção de língua(gem) como interação social, levando em conta os fenômenos linguísticos, a textualidade, as práticas de linguagem e o uso da gramática, embora em situações concretas de uso da língua, como já reiteramos neste trabalho.

A BNCC sinaliza, pois, a imprescindibilidade de o aluno “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (Brasil, 2017, p. 65), o que deixa evidente, num primeiro momento, que no ensino da língua portuguesa, a pluralidade linguística precisa ter lugar nas discussões, na prática pedagógica do professor, objetivando minimizar as desigualdades acentuadas também pelo preconceito linguístico.

No segundo momento, subentende-se que o professor precisa mobilizar ações, estudos e atividades que tenham em vista desenvolver o nível de letramento do aluno, que Soares (2004, p. 25) conceitua como “práticas sociais de leitura

e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”.

Desta feita, o que a BNCC objetiva com o ensino da língua materna é a formação de indivíduos capazes de refletir a língua, o funcionamento da linguagem, bem como a formação de indivíduos mais críticos, com maior capacidade de lerem um texto para além de suas linhas, de produzirem conhecimentos e de responderem satisfatoriamente às demandas do seu entorno, da sociedade e do tempo em que vivem.

5. A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC

Na BNCC, conforme já apresentado, o ensino da língua portuguesa deve ter por objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, competência essa que passa por duas outras: a textual e a linguística (Travaglia, 2008), visto que esse ensino deve responder pela capacidade de o aprendiz lidar com as diferentes práticas sociais da linguagem.

Nesse sentido, para que o professor dê conta de um trabalho que atenda à multiplicidade de usos da língua na oralidade e na escrita, como também conduza o aluno a alcançar tal competência comunicativa, a organização curricular de língua portuguesa na BNCC se baseia em quatro eixos, chamados eixos de integração, em virtude da importância da interação entre eles para o desenvolvimento integral da habilidade linguístico-discursiva dos alunos. Compreendem esses eixos, as práticas de linguagem: oralidade, leitura, escrita e conhecimento da língua (gramática), a partir de que se devem dar todas as atividades de ensino (Brasil, 2017), mas não de forma dissociada, como se cada uma tivesse uma caixinha.

Sobre o eixo oralidade, na BNCC, afirma-se que:

[...] as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou sem contato face a face [...]. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2017, p. 76-77).

Constatamos, então, que esse eixo visa desenvolver a habilidade de comunicação oral do aluno, bem como o domínio dos gêneros textuais orais que perpassam os seus campos de atuação no meio social.

“O eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2017, p. 69), objetivando, desse modo, desenvolver no aluno a compreensão leitora de textos de variados gêneros

e linguagens, assim como desenvolver as suas habilidades de analisar textos, identificar estruturas e recursos linguísticos, inferir informações, estabelecer relações com o conhecimento prévio e identificar perspectivas sociais e culturais (Brasil, 2017).

Tendo em vista o desenvolvimento no aprendiz das habilidades de planejar; produzir e revisar textos; utilizar recursos linguísticos e estruturais, selecionar e organizar informações; avaliar a qualidade do texto e estabelecer relações com o conhecimento prévio e a sociedade, temos o eixo escrita que “envolve as práticas sociais relacionadas à integração e à autoria do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2017, p. 74).

No que se trata do eixo conhecimento da língua (gramática), o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender, refletir sobre os usos da norma padrão e usar eficientemente a língua em diferentes contextos. Na BNCC, temos que esse eixo “envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre outras semioses [...], análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses” (Brasil, 2017, p. 78). O documento traz que o eixo conhecimento da língua envolve também:

[...] os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2017, p. 78).

Compreendemos, pois, que os recursos linguísticos propiciam ao aluno a produção e a recepção de textos de diferentes modalidades e gêneros, como também a produção de sentido ao que lê, escreve e ouve, o que nos permite corroborar a ideia de que os quatro eixos não se dissociam.

A BNCC, para contribuir mais ainda com a prática pedagógica do professor, principalmente no que tange à escolha de gêneros textuais, práticas e atividades, define campos de atuação pelos quais os eixos de integração se organizam. Esses campos, conforme apresentamos abaixo, “contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela” (Brasil, 2017, p.82). São eles:

1. Campo da vida cotidiana que aborda a formação para a vida cotidiana, incluindo aspectos relacionados à saúde, alimentação, relações interpessoais e financeiras e outros;
2. Campo artístico-literário que trata da formação em artes e literatura, buscando desenvolver a sensibilidade e a criatividade dos alunos;
3. Campos das práticas de estudo e pesquisa, com foco na formação para o aprendizado e a pesquisa, incluindo habilidades de pensamento crítico, resolução

de problemas e trabalho em equipe; 4. Campo jornalístico/midiático: aborda a formação para a compreensão e a produção de mídia, incluindo habilidades de leitura e escrita de informações; 5. Campo de atuação na vida pública que trata da formação para a cidadania e a participação na vida pública, incluindo aspectos políticos, sociais e éticos (Brasil, 2017).

Prosseguindo com a organização curricular da BNCC, faz-se pertinente mencionarmos as dez competências específicas que ela estabelece para o ensino da língua portuguesa, que assim se apresentam

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, urgência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo; 4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual. 6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2017, p. 85).

Com essas competências, bem notamos que a BNCC visa à formação integral do aluno, conforme já mencionado no trabalho, e toma-as como meio de assegurar-lhe o que também já mencionamos: o ser e o estar no mundo com o outro por meio da língua(gem) (Bahktin, 1990) que, sem nenhuma dúvida, demanda conhecimento e uso das variações da língua – expressas nas competências acima arroladas - razão pela qual discutiremos sobre elas na próxima sessão.

6. O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA BNCC

Para discutirmos o tratamento que se dá à variação linguística na BNCC, faz-se necessário voltarmos à concepção de língua(gem) como interação que é por ela adotada, pois somente essa concebe a língua(gem) como uma atividade social, o que é referenciado pelo documento desde a sua apresentação, na sua segunda versão, em que lemos “é por meio dessas práticas que os sujeitos (inter)agem no mundo e constroem significados coletivos” (Brasil, 2016, p.86).

Nesse sentido, pensar as práticas sociais e a interação dos sujeitos implica pensar o caráter dinâmico e mutável da língua(gem), haja vista a existência de fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam usos diferentes dessa, a fim de atender às necessidades reais de comunicação, e isso é reconhecido pela BNCC ao destacar os objetivos dos eixos leitura, escrita e oralidade, assim como ao deixar claro que o documento configura-se como uma orientação para a elaboração das propostas curriculares (Brasil, 2017), afirmando, portanto, que nessas propostas deve-se privilegiar o respeito às diversidades do aluno, abrindo espaço para o estudo das variações linguísticas e atentando-se ao preconceito que circundam muitas delas.

Nessa perspectiva, a fim de uma melhor discussão sobre as questões concernentes à variação linguística e sobre a responsabilidade de a escola propor discussões sobre esse fenômeno, buscamos apresentar como a BNCC conduz e orienta o ensino da língua portuguesa, tendo em vista a sua diversidade. Para tanto, usaremos alguns fragmentos de textos, retirados desse documento, seguidos de nossa análise.

FRAGMENTO 1

Se, por um lado, as linguagens aproximam e podem constituir as formas de interação e a identidade cultural de grupos sociais, por outro lado, podem gerar discriminação e conflitos, decorrentes de percepções e representações sobre a realidade. Tendo em vista o caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagem, a atuação confiante dos sujeitos nessas práticas demanda oportunidades de participar delas, conhecer como se estruturam e compreender como interagem na construção de identidades, pertencimentos, valores, e da vida pessoal e coletiva (Brasil, 2016, p.86).

O fragmento nos permite reafirmar, num primeiro momento, a concepção de língua(gem) como interação que, adotada pela BNCC, deve nortear o ensino de língua portuguesa. Logo, a afirmação “as linguagens aproximam e podem constituir as formas de interação e a identidade cultural de grupos sociais” vai de encontro ao que advoga Bahktin (1990) de que a constituição dos sujeitos se dá na/pela linguagem, ou seja, nos processos interativos.

No segundo momento, fica evidente no fragmento a diversidade linguística, bem como o preconceito referente a ela, a muitos usos linguísticos, desconsiderando o caráter vivo, dinâmico e plural da língua(gem). Os preconceitos linguísticos, em nossa visão, acabam por afastar as pessoas, o que se contrapõe à ideia de interação facultada pela linguagem nas suas diferentes práticas sociais (Bortoni-Ricardo; Dettoni, 2001; Bortoni-Ricardo, 2005; Faraco, 2011).

Já no terceiro momento, ao colocar que “o caráter diverso, dinâmico e contraditório das práticas de linguagem, a atuação confiante dos sujeitos nessas práticas demanda oportunidades de participar delas, conhecer como se estruturam [...]”, a BNCC torna explícita a importância de um estudo sociolinguístico e/ou de uma Pedagogia da Variação Linguística que mude a visão do aluno quanto às variações da língua, passando a reconhecê-las e valorizá-las, como também compreendê-las nas atividades de leitura, oralidade e escrita (Bortoni-Ricardo; Dettoni, 2001; Faraco, 2008).

FRAGMENTO 2

A variedade de composição dos textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, deve também ser considerada nas práticas de letramento. A escola precisa, assim, comprometer-se com essa variedade de linguagens que se apresenta na TV, nos meios digitais, na imprensa, em livros didáticos e de literatura e outros suportes, tomando-as objetos de estudo a que os estudantes têm direito. (Brasil, 2016, p.87).

Vemos aí que a BNCC coloca mais uma vez em foco a natureza dinâmica, variável da língua, pois enfatiza a necessidade de a escola trabalhar os textos multimodais que decorrem da integração de distintas linguagens, e assume, embora implicitamente, que na sociedade contemporânea somente a linguagem verbal não dá conta de responder às diferentes práticas de letramento (Soares, 2004) inscritas numa diversidade de suportes, tais como os citados no fragmento.

Consideramos aqui Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), para a qual o professor deve “criar em sala de aula ambientes de aprendizagem, onde se desenvolvam padrões de participação social [...]”. Entendemos, pois, que o desenvolvimento desses “padrões de participação social” demanda também o uso das linguagens pertinentes aos textos multimodais.

FRAGMENTO 3

Os enunciados ou textos são produzidos em uma situação de enunciação, determinada por condições históricas e sociais, por meio de discursos que instauram relações de poder. O aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade culta envolve a compreensão dessas situações. (Brasil, 2016, p. 88).

Nesse fragmento, a BNCC busca reforçar questões referentes à Sociolinguística e/ou à Pedagogia da Variação Linguística (Bortoni-Ricardo; Dettoni, 2001; Faraco, 2008), visto que se remete ao caráter discursivo-social da língua(gem), que adquire significados nas interações, seja entre pessoas ou entre textos. No fragmento, afirma-se também que “os enunciados ou textos são produzidos [...] por meio de discursos que instauram relações de poder”, o que nos faculta compreender o poder que advém da língua(gem) e, implicitamente, o preconceito gerado pelo uso das variações linguísticas, variações essas a que se reportam a BNCC no enunciado “em uma situação de enunciação, determinada por condições históricas e sociais”.

Ao se remeter à afirmação de que “O aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade culta envolve a compreensão dessas situações”, a BNCC deixa margens para duas leituras: na primeira, ela parece contradizer a concepção de língua(gem) como interação e, assim sendo, a pluralidade linguística, deixando transparecer a ideia de que as práticas sociais citadas devem ser pautadas na “variedade culta” que, no documento, confunde-se com norma padrão. E desse modo, fica nítido o privilégio dado aos usos linguísticos daqueles que estão num lugar considerável/relevante nas relações de poder.

Já na segunda leitura, entendemos que no documento enfatiza-se a imprescindibilidade de os alunos compreenderem a variação sociocultural, isso a partir de condições criadas pelo professor na sala de aula, para que a partir dessas, esses alunos compreendam as situações de uso da variedade culta da língua.

FRAGMENTO 4

6) Compreender que a variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem, reconhecendo as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem e refletindo sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções (Brasil, 2016, p.98).

Conforme demonstrado no fragmento, na BNCC, um dos objetivos gerais traçados para o ensino da língua portuguesa se remete ao trabalho com a variação linguística que é inerente a todas as línguas naturais. Desse modo, ressalta-se as relações entre fala e escrita nos distintos gêneros textuais, em que é preciso a adequação dos usos linguísticos, considerando o(s) contexto(s) e situação(ões) de interação.

Além do mais, no trecho em pauta, o documento enfatiza: o poder da língua(gem), conforme já discutimos em relação a outro fragmento; o domínio que uma pessoa pode exercer sobre a outra na/pela língua(gem), assim como

os preconceitos que dela podem advir, deixando implícita a relevância de uma prática pedagógica, ou melhor, de uma Pedagogia da Variação Linguística, com o intento de colocar em pauta todas essas questões que envolvem a Sociolinguística Variacionista (Bortoni- Ricardo; Dettoni, 2001; Faraco, 2008).

FRAGMENTO 5

“Compreender a condição social e histórica da língua como polissistema dinâmico e variável; Refletir sobre a variação de registro e sobre a variação regional e social da língua” (Brasil, 2016, p.366).

O Brasil caracteriza-se como um país diversificado e sua língua composta de diversas variantes, modos de dizer o mesmo, porém de modo diferente. Nesse sentido, ao considerar a diversidade linguística existente em nosso país, é que no fragmento acima, a BNCC caracteriza a língua portuguesa como um polissistema – um conjunto de variedades, que impossibilita a nivelação da língua, haja vista fatores diversos que a condicionam, como fatores social, histórico, geográfico e cultural. A influência desses fatores nos usos linguísticos dos falantes é que propiciam, portanto, a dinamicidade e variabilidade linguística.

Os objetivos postos no fragmento implicam que a escola deve facultar ao aluno uma prática pedagógica em que ele compreenda as influências extralinguísticas no uso da língua(gem) e reconheça, então, as variações: diatópica – regional; diastrática – social; diafásica – variação de registro, nas atividades de leitura, de oralidade, de escrita.

FRAGMENTO 6

“Analisar aspectos linguísticos e textuais de novas formas de escrita da internet, em registro informal, que vêm se denominando “internetês” (Brasil, 2016, p.334).

Nesse objetivo, observamos também o tratamento que se é dado à variação linguística na BNCC, todavia voltada à escrita internética que se dá, não raro, por um registro informal, o que nos conduz à compreensão de que o aluno precisa se conscientizar dessa informalidade, de forma a não transpô-la em contextos e situações que exigem o uso de outra variedade. Isso significa adequação dos usos linguísticos às práticas sociais de linguagem, o que é corroborado na competência cinco, em que lemos “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (Brasil, 2017, p. 85).

FRAGMENTO 7

“Refletir sobre o endereçamento dos textos e sobre as escolhas linguísticas adequadas à interlocução proposta” (Brasil, 2016, p.351).

Não muito diferente do que comentamos sobre o fragmento anterior, nesse, a BNCC pontua que deve haver uma reflexão sobre os interlocutores dos textos dos alunos, o que acaba por chamar a atenção do professor para que crie em sala de aula situações que facultem endereçamentos distintos aos textos dos aprendizes, haja vista que isso implica também escolhas distintas dos recursos linguísticos. Temos, portanto, a variação linguística em pauta no documento e, nesse sentido, uma Pedagogia da Variação Linguística nas salas de aula das escolas brasileiras (Bortoni – Ricardo; Dettoni, 2001; Faraco, 2008).

FRAGMENTO 8

“O eixo conhecimento da língua (gramática) envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre outras semioses [...], análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses”.

Esse fragmento vem contradizer todas as considerações postas pela BNCC sobre a concepção de língua por ela adotada e sobre a heterogeneidade da língua, haja vista que nos postulados da Sociolinguística, a norma-padrão se constitui um “produto cultural, modelo artificial de língua criado justamente para tentar ‘neutralizar’ os efeitos da variação, para servir de padrão para os comportamentos linguísticos considerados adequados, corretos e convenientes” (Bago, 2007, p. 38-39).

Assim sendo, o documento acaba por se remeter ao ensino tradicional da língua, em que na prática pedagógica do professor entrava ou entra em cena usos rígidos e inflexíveis da língua (Antunes, 2003), porque centrados em exemplos de usos linguísticos dos clássicos da literatura, usos esses artificiais, voltados a um ideal de língua, um ideal de falante.

Constatamos que na BNCC não há distinção entre norma e variedade, tanto que nela as duas se fundem e confundem, pois se chama de norma culta, o que de fato é uma das variedades da língua, assim como se fala em norma-padrão, sem esclarecer o que é essa norma, tomando-a como uma variedade, o que podemos observar no fragmento, quando se remete ao conhecimento da “norma-padrão e outras semioses”.

7. CONCLUSÃO

Neste trabalho, em que propusemos analisar o tratamento da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, inicialmente realizamos uma incursão no que conhecemos por Pedagogia da Variação Linguística, a fim de traçarmos uma fotografia do que os linguistas postulam sobre a heterogeneidade da língua no ensino da língua portuguesa, assim como intentamos colocar em evidência o papel da escola, do professor de língua materna na condução do aluno ao contato com a mobilização de diferentes usos linguísticos, de forma que ele desenvolva suas competências e habilidades para lidar com a língua(gem). Trabalho que demanda, pois, olhar e agir com a Sociolinguística Educacional.

Posteriormente, voltados à BNCC, documento que se prestou à nossa investigação, realizamos a apresentação desse para elucidarmos a que ela veio, sua aplicabilidade e suas proposições/orientações para a educação brasileira.

E, nessa perspectiva, no terceiro momento, nossa preocupação foi a de retratarmos o ensino da língua portuguesa de acordo com a BNCC, de modo a dar ênfase à concepção de linguagem por ela adotada para fundamentar esse ensino, visto que, na atual sociedade em que vivemos, com tantos avanços científicos, culturais, sociais e humanos, somente a concepção de língua como interação dá conta de sustentar um ensino significativo e, por isso, capaz de desenvolver no aluno competências e habilidades para por meio da língua(gem) responder às demandas sociais.

Em seguida, incursionamos na BNCC, objetivando delinear não exaustivamente a organização curricular que ela apresenta para o ensino da língua portuguesa, quando então centramo-nos mais nas habilidades e competências específicas postas no documento, tendo já em vista a análise que propusemos para nossos dados.

No quinto e último momento, discutimos sobre o tratamento da variação linguística na BNCC, momento esse em que trouxemos conjuntamente nossos dados de pesquisa e análise, com os quais pudemos concluir que, muito embora o documento sinalize que o ensino da língua portuguesa é nela sustentado pela concepção de língua(gem) como interação, e apresentar proposições para o estudo da pluralidade linguística, ele se mostra meio contraditório nessa questão, pois traz como orientação um ensino pautado na norma-padrão que, como sabemos é superficial/artificial e não possibilita o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Todavia, acreditamos que a escola seja capaz de fazer essas leituras e, a partir daí, dar um melhor e maior significado ao ensino da língua materna em todos os aspectos, em particular, aos que tratam da Pedagogia da Variação Linguística.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1990.
- BECHARA, E. *Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (org.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001. p. 81-103.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (5ª a 8ª série)*. Brasília, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão. Brasília: Ministério da Educação, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.
- CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- DANTAS, D. *Desafios do novo Ensino Médio*. Palestra. Disponível em: <http://www.jornalbahiaonline.com.br/2018/noticia/41213/Especialista-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-faz-palestra-para-Ensino-M%C3%A9dio-do-Col%C3%A9gio-Vit%C3%B3ria.html>. Acesso em: 28 jan. 2023.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003, p. 160.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FARACO, C. A. *Por uma pedagogia da variação linguística*. Disponível em: https://variacaolinguistica.files.wordpress.com/2011/06/faraco_por_uma_pedagogia_da_variacao_linguistica1.pdf. Acesso em: 10 nov. 2011.

FREITAS, F. M.; SILVA, J. A.; LEITE, M. C. L. Diretrizes Invisíveis e Regras Distributivas nas Políticas Curriculares da Nova BNCC. *Currículo sem Fronteiras*, online, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3/articles/freitas-silva-leite.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2022.

MARTINS, M. A; VIEIRA, S. R; TAVARES, M. A. Contribuições da Sociolinguística Brasileira. In: MARTINS, M. A; VIEIRA, S. R; TAVARES, M. A. (Orgs.). *Ensino de Português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-36.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação - Uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2008.

A PSICOPEDAGOGIA E OS PROCESSOS DE APRENDER E ENSINAR À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Francisléia Giacobbo dos Santos¹

Luiz Marcelo Darroz²

1. INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia surge na necessidade, especialmente do ambiente escolar, em compreender e agir sobre os problemas de aprendizagem. Esta necessidade, segundo Visca (1994 *apud* PORTILHO, 2011), referia-se ao atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem uma vez que a compreensão de suas causas se constituíam em domínios dos campos da Medicina e Psicologia. Assim, com o interesse de outros profissionais sobre o tema, surge a Psicopedagogia com especificidades independentes, porém interdisciplinares e complementares, entendida como ciência por apresentar um objeto de estudo – o processo de aprendizagem, além de “[...] recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios” (PORTILHO, 2011, p. 62).

Atualmente, o espaço de atuação do psicopedagogo vem se ampliando para além de clínicas especializadas e já não é rara sua presença na instituição escolar, onde este profissional acaba por atuar junto à orientação, assessoria e/ou supervisão do trabalho pedagógico, em ações de prevenção, intervenção e de formação continuada docente. Deste modo, percebe-se a importância de oportunizar discussões sobre as contribuições que os estudos empreendidos no campo da Psicopedagogia e, em especial, do profissional da área quando em atuação nos espaços escolares, oferecem ao trabalho realizado em sala de aula.

1 Doutoranda em Educação (UPF). Mestra em Educação (UNIOESTE). Graduada em Psicopedagogia (Centro Universitário Internacional). Docente do Instituto Federal Catarinense. Participante do Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica (GruPECT/UPF). E-mail: francisleia.santos@ifc.edu.br.

2 Doutor em Educação em Ciências (UFRGS). Mestre em Ensino de Física (UFRGS). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica (GruPECT/UPF). E-mail: ldarroz@upf.br.

No cotidiano escolar identifica-se a necessidade de melhor compreensão sobre os processos e componentes envolvidos na aprendizagem – e na não aprendizagem – para que, a partir destes conhecimentos, os docentes possam refletir sobre e aprimorar suas práticas, em benefício de aprendizagens mais significativas para seus alunos e, conseqüentemente, para si mesmos.

Assim, o presente estudo objetivou investigar, por meio da revisão de literatura, como o conhecimento produzido no campo da Psicopedagogia e a atuação do profissional psicopedagogo nas instituições escolares, podem contribuir para os processos de ensino e aprendizagem, assumindo como referência, a Teoria Histórico-Cultural.

Ao se eleger tal fenômeno como objeto de estudo, buscou-se igualmente explorar e socializar as contribuições da área para o trabalho docente, compreendendo a necessidade e evidenciando-se a importância de produzir pesquisas no campo da Psicopedagogia.

2. A PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Inicialmente, considera-se importante resgatar o significado e conceituar a Psicopedagogia, pois como alerta Claro (2018, p. 17) “uma discussão sobre psicopedagogia implica refletir sobre (*sua*) definição”.

No Brasil, com a criação da Associação Brasileira de Psicopedagogia no ano de 1980, inicia-se a estruturação da Psicopedagogia enquanto uma profissão distinta, que agrega em sua base epistemológica, conhecimentos do campo da psicologia e da pedagogia. De tal modo que ao definir o vocábulo, os dicionários o conceituam como “[...] aplicação de conhecimentos da psicologia às práticas educativas” (CLARO, 2018, p. 17). Com o passar dos anos e a oferta de cursos em Psicopedagogia, aprofunda-se a reflexão sobre a área, ocorrendo avanços inclusive em sua definição e na compreensão sobre suas especificidades.

Atualmente, a Psicopedagogia é entendida como um campo de atuação em Educação e Saúde, voltando-se ao estudo do processo de aprendizagem humana; para tanto, considera os diferentes contextos nos quais o sujeito se insere, à exemplo dos ambientes familiar e escolar, além do próprio contexto sócio-histórico. Neste estudo, se utiliza de procedimentos próprios, fundamentados em referencial teórico que lhe possibilita a construção de uma *práxis* psicopedagógica, atuando de forma preventiva e terapêutica, buscando para além da compreensão sobre os processos envolvidos na construção de conhecimentos, identificar as dificuldades de aprendizagem (CLARO, 2018).

Diante às especificidades do objeto de conhecimento da investigação e intervenção psicopedagógica, a atuação do profissional de Psicopedagogia se dá em diferentes espaços, com enfoque no indivíduo e no grupo.

Contribuindo para a discussão, Salvador (2000) situa a Psicopedagogia como o espaço de atuação profissional articulado em torno das dimensões técnica e tecnológica das demais disciplinas educativas, inclusive a Psicologia da Educação e a Psicologia do Ensino, incluindo não somente os conhecimentos psicológicos, mas das disciplinas que se voltam a investigar aspectos das práticas educativas, escolares e também não-escolares, o que contribuiu sobremaneira para a incorporação dos profissionais da psicopedagogia em contextos formais de Educação.

Sobre isso, Campagnolo e Marquezan (2019, p. 342), corroboram ao definir a Psicopedagogia como:

[...] uma profissão que tende a ser bastante abrangente, pois é capaz de atuar em espaços escolares e não escolares – como clínicas, hospitais, assim como com diferentes personagens humanos. Sabe-se que ela surge da necessidade de se desenvolver estudos dentro do campo da aprendizagem. Isso porque estamos vivenciando, nas últimas décadas, a universalização da educação básica, e é nesse ambiente que se percebe com mais facilidade quando as crianças apresentam algum tipo de dificuldade no aprender algo novo.

Na escola, o psicopedagogo poderá atuar junto às funções de coordenação ou supervisão pedagógica, docência e orientação educacional, desenvolvendo um trabalho que colabore com o conjunto de profissionais para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, como pontuado por Claro (2018), a psicopedagogia no contexto escolar atuará de forma cooperativa na construção e implementação de um projeto pedagógico que possibilite atender às demandas próprias do processo ensino-aprendizagem, respondendo à questões como: o que ensinar? Como e para que(m) ensinar? – identificando, por meio da realização de um diagnóstico institucional, quais são os obstáculos que impactam no processo e, assim, auxiliar o corpo docente na seleção de estratégias que promovam a aprendizagem e o acompanhamento aos alunos que apresentam dificuldades. Para além, um olhar sobre as relações professor-aluno e família-escola, também se constituem em elementos importantes da ação psicopedagógica, uma vez que existem conteúdos latentes que podem explicitar os conflitos ou fortalecer os vínculos entre os diferentes atores, impactando no trabalho pedagógico.

Portanto, é possível afirmar que a Psicopedagogia e o profissional da área oferecem uma significativa contribuição ao contexto escolar, não apenas na perspectiva do atendimento às dificuldades de aprendizagem, mas também de sua prevenção.

3. DO APRENDER AO ENSINAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao refletir sobre o processo de aprendizagem, Barbosa (2002 *apud* OLIVEIRA, 2009) chama atenção para a importância de compreender o sujeito que aprende. Este ser cognoscente é constituído por diferentes dimensões, inter-relacionadas, que o tornam inteiro. Assim, mais que aprender, é alguém capaz de conhecer a si mesmo e ao ambiente natural e sociocultural do qual faz parte. Portanto, ao pensar sobre os elementos envolvidos no processo de aprendizagem do sujeito, se faz necessário compreender este ser em seus aspectos biopsicossociais.

As diferentes dimensões que o constituem tornam-no um sujeito temporal e histórico, que vive em um tempo, carregando consigo o conhecimento de outros tempos, e projeta para o futuro o que conheceu, o que conhece e o que pode produzir de conhecimento a partir de sua experiência e de todos que fazem parte do conhecimento do qual consegue apropriar-se. (OLIVEIRA, 2009, p. 27).

Ao buscar compreender como ocorre a aprendizagem do sujeito cognoscente, se faz necessário revisitar as teorias que fundamentam a prática em Psicopedagogia. Portilho (2011) chama atenção para a complexidade da mente humana e seus processos o que impõe ao psicopedagogo a necessidade de articulação e integração entre tais teorias.

Dentre os pressupostos que contribuem para as intervenções psicopedagógicas encontramos uma importante teoria para os estudos empreendidos pela área, especialmente no Brasil, teoria esta formulada por Lev Vigotski³ e conhecida como Teoria Histórico-Cultural ou Psicologia Histórico-Cultural. Tal teoria recebe maior atenção neste texto, uma vez que é encontrada nas concepções que constituem os projetos pedagógicos de grande parte das escolas brasileiras, com destaque para as escolas públicas de Educação Básica.

Lev Vigotski (1896-1943) foi um psicólogo e pesquisador russo que enfatizou o papel da cultura e das relações sociais na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Seus estudos discorrem sobre a relação entre pensamento e linguagem, sobre o processo de desenvolvimento humano e o papel da educação formal neste desenvolvimento. Na realização de seu trabalho contou, especialmente, com a colaboração de outros dois pesquisadores – Luria e Leontiev e, juntos, constituem a chamada Psicologia Histórico-Cultural, uma nova Psicologia que buscou superar as vertentes subjetivistas e objetivistas de sua época (PILLETI, 2017).

3 Como não há uma padronização na forma de escrever o nome do autor, foi adotado neste texto, a forma Vigotski, que é a mais próxima do original russo.

Para Vigotski, compreender o indivíduo e seu processo de aprendizagem, exige observá-lo em suas diferentes relações, entendidas pelo autor como dialeticamente estabelecidas entre o todo e as partes, ou seja, será com base nestas relações que o sujeito desenvolverá seu mundo psicológico, entendido como um conjunto de registros originados nestas relações (MARTINS et al, 2013).

Corroborando, Fonseca (2015, p. 65), afirma que “[...] aprender envolve a simultaneidade da integridade neurobiológica e a presença de um contexto social facilitador”. Deste modo, ao fazer referência à Vigotski, o autor aponta para uma verdadeira síntese psicopedagógica, a qual envolve considerar na aprendizagem os processos cognitivos e uma prática mediatizada e contínua, de tal modo que o funcionamento psicológico dos sujeitos humanos é construído ao longo da vida por meio de um processo constante de interação do indivíduo com seu meio social e cultural.

Tal condição é melhor expressa por meio do conceito postulado por Vigotski de Zona de Desenvolvimento Próximo ou Iminente⁴.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem esse processo. (REGO, 2009 *apud* MARTINS et al, 2013, p. 182).

Em seus estudos, Vigotski (2021) define Zona de Desenvolvimento Iminente como a distância entre o que o aprendiz já é capaz de realizar sem ajuda e aquilo que realiza com ajuda de outro mais experiente e que, em breve, será capaz de realizar de forma autônoma. As habilidades demonstradas em atividades realizadas de modo independente constituem o nível de desenvolvimento real do sujeito de onde, segundo Vigotski (2021), deve partir a ação educativa. Neste sentido, pode-se compreender que a aprendizagem se traduz na criação de zonas de desenvolvimento iminente e, como afirma Vigotski (2021), a aprendizagem irá favorecer ao desenvolvimento do sujeito.

Nesta perspectiva, Nogueira e Leal (2018) chamam a atenção para o fato de que em sala de aula, o professor deverá partir daquilo que o aluno já conhece para então intervir na zona de desenvolvimento iminente de cada aprendiz, levando-o à aprendizagens que irão possibilitar o desenvolvimento

4 Optou-se neste texto por utilizar o termo Zona de Desenvolvimento Próximo ou Iminente, ao invés de Proximal, uma vez que as traduções atuais dos textos de Vigotski consideram ser esta a forma mais correta de referir-se ao conceito do autor. No entanto, serão respeitadas as formas adotadas por cada pesquisador, quando citado no texto.

de seu potencial e criar a base para que novas aprendizagens ocorram. Cabe ressaltar que, na teoria vigotskiana, a formação de conceitos realiza-se na e pela relação dialética do sujeito com o meio social e cultural, observada também a maturação do sistema nervoso central, como apontado por Fonseca (2015).

Ao analisar a aprendizagem de conteúdos escolares, se faz necessário discorrer sobre o que Vigotski apresenta como formação de conceitos. Para ele, a formação de conceitos é um processo que se inicia na infância e alcança sua plenitude na adolescência, quando a capacidade de abstração apresenta maior possibilidade.

Como lembram Martins et al (2013), a criança ao desenvolver-se em um ambiente social e cultural falante, passará desde cedo a utilizar o mecanismo da fala a fim de buscar o intercâmbio social que, mais tarde, possibilitará a socialização do pensamento, aspecto necessário para a elaboração de conceitos mais complexos ou plenamente desenvolvidos.

Ao longo do processo de formação de conceitos, a criança passa por etapas onde, inicialmente ocorre a formação de pseudoconceitos. Os pseudoconceitos são semelhantes ao conceito propriamente dito, no entanto, representam apenas uma ligação entre os pensamentos concreto e abstrato da criança, embora se mostrem importantes para o desenvolvimento no que tange ao favorecimento de situações comunicativas entre a criança e os adultos, uma vez que o “significado utilizado pelo adulto é o que resulta regulador da direção do progresso conceitual” vivido pela criança (BAQUERO, 1998 *apud* MARTINS et al, 2013, p. 177). Cabe ressaltar a importância da mediação, compreendendo que os conceitos possuem significados diferentes para crianças e adultos.

Em sua obra, Vigotski postula duas categorias de conceitos: conceitos complexos ou cotidianos e conceitos científicos. Os conceitos complexos ou cotidianos são aqueles adquiridos de forma assistemática, sem intervenção pedagógica, embora resultem de uma ação mediada por outro sujeito mais experiente; mostram-se puramente denotativos, ou seja, carregam o significado literal dos objetos. Já os conceitos científicos estão relacionados com o objeto desde o início, mediados por algum outro conceito anteriormente elaborado. Assim, como pontuam Martins et al (2013, p. 178), os conceitos científicos “apresentam uma rede de conceitos sistematizados, demonstrando uma certa posição em relação a outros conceitos”.

[...] os conceitos cotidianos dizem respeito às relações das palavras com os objetos a que se referem; os conceitos científicos, às relações das palavras com outras palavras. Têm, portanto, origens diferentes, mas interagem: enquanto os conceitos cotidianos são formados a partir das relações do indivíduo com o meio físico e social em que está inserido, os conceitos científicos formam-se a partir da ação educativa sistemática e intencional e baseiam-se nos conceitos cotidianos, ou seja, dependem dessa rede conceitual para serem assimilados. (MARTINS et al, 2013, p. 178).

Portanto, ao considerar o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente na prática pedagógica, é possível estabelecer um “diagnóstico e um prognóstico [...], para planejar estratégias educacionais que levem à superação do nível de desenvolvimento real”, possibilitando que a aprendizagem avance para conceitos cada vez mais elaborados e para a reconceitualização do conhecimento existente (NOGUEIRA; LEAL, 2018, p. 160).

Partindo do pressuposto que conceituar algo é um ato de generalização, podemos inferir que generalizações mais elementares vão sendo gradativamente substituídas por generalizações mais complexas, formando os verdadeiros conceitos, de tal modo que a partir do momento em que o aprendiz toma consciência dos conceitos científicos construídos, torna-se capaz de usá-los com certa autonomia.

Para que ocorra a conscientização, se faz necessário estabelecer relações intencionais e sistematizadas entre os conceitos, possibilitando ao aprendiz perceber a abrangência e a posição hierárquica de cada conceito na rede conceitual estabelecida; reside aqui, para Vigotski, a importância do ensino formal, ensino este que, ao promover aprendizagens, também irá possibilitar o desenvolvimento dos sujeitos.

Considerando que a sistematização pressupõe a interação entre os conhecimentos já construídos pelo aprendiz e aqueles que são objetos da ação pedagógica, é importante refletir sobre quais práticas de ensino se mostram mais efetivas à formação de conceitos científicos.

Neves (1991 *apud* CLARO, 2018, p. 19), explica que:

[...] a Psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, (*sic*) procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos.

Como bem pontua Portilho (2011), compreender como se aprende é fundamental para(re)pensar práticas de ensino. Deste modo, a ação psicopedagógica no ambiente escolar pode exercer papel mediador em uma intervenção junto aos docentes que os mobilize em ações necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento do potencial de seus alunos (OLIVEIRA, 2009).

Grassi (2009) nos alerta que muitos são os desafios que se apresentam às escolas e aos professores neste século e o psicopedagogo deve posicionar-se diante dessa realidade, buscando contribuir e intervir para que os processos de ensino e aprendizagem avancem qualitativamente.

Assim, ao tomar a perspectiva vigotskiana como base para uma ação psicopedagógica na escola, cabe ao Psicopedagogo promover a reflexão junto

ao corpo docente sobre práticas que denotam a transmissão de conceitos sem o estabelecimento de relações com os conceitos já formados pelos alunos, buscando o estabelecimento de práticas que superem a memorização e o ensino direto de conceitos, contribuindo sobremaneira para a promoção de estudos, reflexões e ações que se voltem a clarificar os mecanismos envolvidos na aprendizagem, orientando o processo de ensino e contribuindo, inclusive, para a prevenção de dificuldades que possam ocorrer neste processo. (MARTINS et al, 2013).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Fagali (2011), nos dias atuais, a ação psicopedagógica está para além das questões que envolvem somente os problemas de aprendizagem identificados nas salas de aula mundo a fora. Uma vertente que tem se firmado cada vez mais no campo da produção de conhecimentos da Psicopedagogia, se volta à psicopedagogia preventiva.

Assim, ao buscar compreender a atuação do profissional psicopedagogo no contexto escolar, de forma mais próxima ao corpo docente, estabeleceu-se a hipótese de que o *corpus* teórico produzido pela Psicopedagogia, especialmente nos últimos anos, pode contribuir sobremaneira, para a compreensão do processo de aprendizagem e, assim, preventivamente (e não somente de modo curativo), intervir qualitativamente no processo de ensino, por meio da orientação, assessoria e/ou supervisão junto aos professores, seja por meio da promoção de discussões sobre os projetos educacionais e as concepções expressas nestes, seja por meio do enriquecimento dos procedimentos em sala de aula, atuando junto aos professores na busca por estratégias e avaliações que se mostrem mais efetivas aos processos de ensino e aprendizagem, considerando os mecanismos envolvidos no aprender.

Deste modo, as ações psicopedagógicas que podem contribuir para o trabalho desenvolvido em sala de aula, referem-se à promoção de reflexões conjuntas, com o objetivo de propor procedimentos pedagógicos que levem em conta os aspectos biopsicossociais dos alunos, na aprendizagem de conceitos nas diferentes áreas do conhecimento; para tanto, se faz necessário ao Psicopedagogo uma avaliação, a observação atenta do ambiente escolar e das relações que nele se efetivam, especialmente as interações e vínculos estabelecidos em sala de aula, possibilitando assim uma análise contextualizada para sua intervenção.

Cabe lembrar que a escola, enquanto espaço coletivo e privilegiado de interações, deve possibilitar momentos e situações onde os sujeitos possam trocar e construir conhecimentos conjuntamente, inclusive no corpo docente, onde cada um possa contribuir para o processo de aprendizagem do outro e, o psicopedagogo pode viabilizar a concretização destas experiências.

Portanto, a Psicopedagogia e o profissional da área quando presentes no contexto escolar podem contribuir sobremaneira para a promoção de estudos, reflexões e ações que se voltem a clarificar os mecanismos envolvidos na aprendizagem, orientando o processo de ensino e contribuindo, inclusive, para a prevenção de dificuldades que possam ocorrer neste processo, tendo em vista um referencial teórico alinhado ao projeto pedagógico da instituição escolar o que, justifica, neste contexto, a retomada da Teoria Histórico-Cultural como um importante fundamento para a prática psicopedagógica.

REFERÊNCIAS

- CAMPAGNOLO, C.; MARQUEZAN, F. F. A atuação do psicopedagogo na escola: um estudo do tipo estado do conhecimento. **Rev. Psicopedagogia**. São Paulo, v. 36 (111), p. 341-351, 2019.
- CLARO, G. R. **Fundamentos de Psicopedagogia**. Curitiba: Intersaberes, 2018.
- FAGALI, E. Q. **Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FONSECA, V. da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- GRASSI, T. M. **Psicopedagogia: um olhar, uma escuta**. Curitiba: Ibpex, 2009.
- MARTINS, L. C. B.; CASTANHO, M. I. S.; ANGELINI, R. A. V. M. Psicologia sócio-histórica e psicopedagogia. In: BARONE, L. M. C.; MARTINS, L. C. B.; CASTANHO, M. I. S. **Psicopedagogia: teorias da aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013, p. 161-202.
- NOGUEIRA, M. O. G.; LEAL, D. **Teorias de aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico**. 3. ed. Curitiba: InterSaberes, 2018.
- OLIVEIRA, M. A. C. **Psicopedagogia: a instituição educacional em foco**. Curitiba: Ibpex, 2009.
- PILLETI, N. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. 1. ed. 5ª reimp. São Paulo: Contexto, 2017.
- PORTILHO, E. **Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição**. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.
- SALVADOR, C. C. et al. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Tradução Solange Castro Afeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

SABERES DOCENTES: OS PONTOS DE VISTA DE MAURICE TARDIF, LEE SHULMAN E ANTÓNIO NÓVOA

Daysiane de Freitas Lopes Menezes¹

Ronei Ximenes Martins²

1. INTRODUÇÃO

Compreender a realidade factual no campo educacional e, sobretudo, analisá-la criticamente requer, também, estar atento às consequências do mercado capitalista. Mais especificamente, às consequências que atingem a docência. É do saber comum que, no Brasil, a desvalorização dos professores tem se ampliado década após década, principalmente após 1980.

Essa desvalorização tem posto em questionamento a credibilidade do saber escolar e sua influência na formação dos indivíduos, como pontua Tardif (2014). Preocupado com isso, com o trabalho do professor, Maurice Tardif dedica estudos que visam trazer contribuições para (re)pensarmos o exercício docente, bem como melhorá-lo. Esse autor não está só, outros dois renomados autores, Lee Shulman e António Nóvoa, tratam da mesma temática e contribuem para o avanço dessa discussão.

Esses três estudiosos voltaram seus estudos para a “epistemologia da prática profissional”. Segundo Tardif (2004, p. 255), a epistemologia da prática profissional indica um “conjunto de saberes utilizados realmente” pelos profissionais em seu trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas”. Movidos por essa busca, esses autores procuram identificar os saberes docentes, as maneiras que esses saberes são incorporados nas atividades profissionais, a fim de analisar como os professores os assimilam, criam, utilizam, aplicam e adaptam conforme as possibilidades e restrições de suas funções no ambiente de trabalho.

Compactuamos com a preocupação dos autores. Por essa razão, entende-se que é necessário tecer reflexões sobre elas. Nesse sentido, considerando a

1 Mestranda em Educação Pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: daysiane.menezes1@estudante.ufla.br.

2 Doutor em Psicologia (USF), pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professor do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino da Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: rxmartins@ufla.br.

dimensão deste trabalho, bem como as contribuições desses três autores, este capítulo tem como objetivo aprofundar conhecimentos sobre o *saber na prática* e o *saber da prática* na formação docente. Para aprofundar esse assunto, busca-se apoio em: Tardif (2014; 2005; 2004; 2002); Shulman (2014; 1987; 1986); e Nóvoa (2017; 1997; 1995; 1992). Ao fazê-lo, observa-se uma possível relação entre esses três autores.

O capítulo é composto por esta parte introdutória; na sequência, consta uma parte focada no desenvolvimento de discussões, a qual está subdividida de acordo com as contribuições de cada autor, seguida de uma subdivisão que busca tecer relações entre eles; para finalizar, constam as conclusões e referências que subsidiaram este estudo.

2. SABERES DOCENTES NA PRÁTICA E DA PRÁTICA: PONTOS DE VISTA

2.1 O PONTO DE VISTA DE MAURICE TARDIF

De início, expõe-se que, de acordo com Tardif (2014), o saber não existe de forma isolada, estando sempre ligado a certas condições e ao contexto de cada profissão. Em seu olhar, saber e trabalho estão relacionados e toda prática de trabalho transforma a pessoa de alguma maneira. Ao trabalhar, a pessoa se modifica e modifica também o objeto do seu trabalho (Tardif, 2014). Isso se aplica aos saberes docentes, os quais se relacionam à temporalidade e são adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, logo, em consonância com o autor, essa relação com o saber está atrelada ao “trabalho interativo”.

Para Tardif (2014), o trabalho interativo é aquele em que o trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho por meio da “interação humana”. No que diz respeito ao trabalho docente, isso envolve um conjunto de relações interpessoais com alunos, colegas, bem como com a comunidade escolar. Essa dimensão interativa é fundamental para entender os saberes docentes e a formação profissional dos professores.

Há diversidade e pluralismo no saber docente. Tardif (2014), ao realizar essa afirmação, propicia espaço para “estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais” do professor (Tardif, 2014, p. 11). Em outras palavras, os conhecimentos dos professores são resultantes tanto de suas experiências pessoais e trajetórias individuais quanto de fatores sociais, históricos e institucionais.

O “saber docente” não é algo fixo ou apenas teórico, mas como um conjunto de conhecimento adquirido por meio de diversas fontes que se transformam com a prática. Os saberes docentes são sociais, ou seja, construídos

e compartilhados dentro de um contexto profissional e social. Em relação aos saberes sociais, Tardif (2014, p. 31), pontua que são “o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade”.

Como destaca Tardif (2014, p. 36), o ““saber docente” é como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Esses saberes se entrelaçam e se atualizam continuamente, à medida que o professor reflete sobre sua prática, adapta suas metodologias e responde às exigências dos contextos escolares.

Há saberes *da* prática e há saberes *na* prática. Segundo Tardif (2014), os saberes *da* prática são aqueles que se constroem com base na experiência concreta do exercício profissional. Esses saberes nascem do cotidiano da sala de aula, das interações com os alunos, das dificuldades enfrentadas e das soluções criadas pelos professores. Esses saberes que não estão, necessariamente, sistematizados de forma científica, mas que possuem grande valor e funcionalidade no exercício da docência. Para o autor, os saberes da experiência são construídos no cotidiano do trabalho e estão enraizados na prática dos docentes, sendo constantemente reelaborados a partir das situações concretas vividas na profissão.

Os saberes *na* prática, por sua vez, para Tardif (2014), dizem respeito à forma como os professores mobilizam, articulam e transformam diversos conhecimentos (teóricos, disciplinares, pedagógicos e experienciais) no ato pedagógico. Esses saberes emergem no momento em que o professor ensina, toma decisões, lida com imprevistos e adapta estratégias conforme a realidade da turma. É na prática que esses saberes ganham vida, sentido e aplicabilidade. O autor afirma que os professores não aplicam simplesmente saberes teóricos ou acadêmicos. Diferentemente disso, eles os transformam, os interpretam e os reconstróem à luz de sua experiência e da realidade da sala de aula.

Tratar de saberes docentes é, também, tratar de formação de professores. Por essa razão, convém estudá-los e entendê-los tanto na formação inicial como na continuada. Neste estudo, enfatiza-se, sobretudo, a necessidade de aprofundar esse entendimento no contexto da formação inicial. Assim, avança-se para o ponto de vista de outro autor acerca do assunto em questão.

2.2 O PONTO DE VISTA DE LEE SHULMAN

Considerando que o ser humano aprende por meio de estratégias, sendo uma delas a associação, opta-se por iniciar este espaço de discussão resgatando que, para Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e envolvem uma relação entre teoria e prática. Shulman (2014), nesse contexto, traz contribuições acerca da sabedoria da prática, ou seja, os saberes *da* prática.

Para dispor acerca da sabedoria *da* prática, Shulman (2014) parte do seu olhar do ensino como profissão, concebendo-o como uma atividade complexa que exige do professor não apenas domínio sobre o conteúdo da disciplina, mas também um conjunto de conhecimentos pedagógicos e didáticos para garantir uma aprendizagem significativa. Segundo Shulman (2014, p. 200) existe uma “base de conhecimento para o ensino – um agregado codificado e codificável de conhecimento, habilidades, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva – e também um meio de representá-lo e comunicá-lo”.

Essa base, segundo o autor, também deveria ser a base de conhecimento para a formação de professores, pois nela estão contidos conhecimentos necessários à docência, quais sejam: conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento curricular; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento do contexto educacional; conhecimento dos fins da educação. Dentre esses conhecimentos, aqui, chama-se atenção a um deles: conhecimento pedagógico do conteúdo.

O conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) diz respeito à capacidade do professor de transformar o conhecimento disciplinar em formas acessíveis e compreensíveis para os alunos, conforme destaca Shulman (1987). Esse conhecimento inclui, entre outros aspectos, analogias, exemplos, ilustrações e estratégias didáticas que tornam o conteúdo mais inteligível e significativo para os estudantes. Diante desses atributos, tal conhecimento se torna um elemento diferenciador entre um especialista em uma disciplina e um professor dessa disciplina (Shulman, 1987).

Shulman (1986), ao propor essa conceituação (PCK), também enfatiza que os professores precisam dominar tanto o conteúdo quanto a melhor forma de ensiná-lo, pois a mera posse do conhecimento não garante a sua transmissão eficaz. Em sua ótica, o ensino é um processo de raciocínio e tomada de decisão, em que cada aula representa uma nova oportunidade de aprendizado.

Shulman (2014) enfatiza que há pelo menos quatro fontes para a base de conhecimento para o ensino e a menos estudada é a “sabedoria da prática”. Essa sabedoria é construída a partir da experiência dos professores e envolve a capacidade de tomar decisões pedagógicas eficazes com base no que funciona na realidade da sala de aula (Shulman, 2014). Diferentemente do conhecimento acadêmico ou teórico, a sabedoria da prática está enraizada na vivência cotidiana dos professores, no enfrentamento dos desafios reais do ensino e na adaptação de estratégias conforme as necessidades dos alunos (Shulman, 2014).

Os saberes *da* prática, na perspectiva de Shulman (1987), são aqueles desenvolvidos ao longo do tempo, pela experiência acumulada no exercício docente. Esses saberes se formam a partir da vivência cotidiana na sala de aula,

no enfrentamento de problemas reais, na adaptação de conteúdos às necessidades dos alunos e no desenvolvimento de estratégias de ensino. Shulman destaca que, esse tipo de saber é essencial para a formação de um professor eficaz. Segundo o autor, o conhecimento do professor é construído na prática, por meio da reflexão sobre as ações e os resultados, e é um elemento fundamental para a formação do profissional (Shulman, 1987).

É essa sabedoria *da* prática que pode tornar o professor eficaz, ou seja, aquele que, de fato, cria condições para que os estudantes aprendam e se apropriem do conhecimento, Shulman (2014). Com isso, esse autor defende que a formação docente deve integrar teoria e prática, promovendo um desenvolvimento contínuo da capacidade reflexiva do docente.

Desse modo, para o autor em questão, o conhecimento do professor não se limita ao domínio do conteúdo disciplinar, mas inclui também a capacidade de transformar esse conteúdo em algo compreensível para os alunos. Isso implica um saber que se desenvolve *na* e *pela* prática, com base na experiência e na reflexão sobre o ensino real (Shulman, 2014).

2.3 O PONTO DE VISTA DE ANTÓNIO NÓVOA

Observou-se, no item de discussão anterior, o que são e a importância dos saberes *da* prática. Agora, com António Nóvoa, amplia-se a reflexão acerca dos saberes *na* prática. Em diálogo com os autores explorados anteriormente, Nóvoa entende que a docência não se resume à aplicação de teorias previamente formuladas, mas se constitui por meio de um processo contínuo de aprendizagem e adaptação na ação pedagógica.

Nóvoa (1992) argumenta que, o conhecimento docente é essencialmente um saber prático, resultante da experiência e da interação do professor com seus alunos, com a escola e com a comunidade escolar. Para ele, a relação entre os saberes *da* prática e os saberes *na* prática é fundamental para a constituição da identidade profissional do professor (Nóvoa, 1997).

Segundo Nóvoa (1992), os “saberes *da* prática” referem-se ao conjunto de conhecimentos que o professor adquire ao longo de sua trajetória profissional, por meio da experiência acumulada e do contato direto com a realidade escolar. São saberes que não se encontram apenas nos livros, mas que emergem da vida cotidiana dos docentes e de suas interações dentro e fora da sala de aula (Nóvoa, 1992).

Já os “saberes *na* prática”, para Nóvoa (1995), dizem respeito à mobilização e transformação dos saberes docentes no momento do ensino. Esses saberes envolvem a capacidade de refletir, improvisar, adaptar estratégias e tomar decisões pedagógicas de forma dinâmica. Constata-se que, o professor

não apenas aplica um conhecimento prévio, mas ajusta e ressignifica suas abordagens a cada nova situação, de acordo com as necessidades e desafios que surgem na sala de aula. Nesse sentido, o autor reforça a ideia de que o conhecimento docente é um processo de constante reconstrução. Assim, para o autor, ensinar não é repetir modelos, mas criar novas formas de intervenção pedagógica, mobilizando saberes de diferentes naturezas na própria ação educativa (Nóvoa, 1995).

Dessa forma, os saberes *da* prática e os saberes *na* prática não são entidades separadas, mas partes de um mesmo processo, no qual o professor aprende, ensina, reflete e se transforma constantemente. Cabe pontuar que a docência, para Nóvoa (1997), é uma atividade de criação e adaptação permanentes, e os professores são sujeitos ativos na construção do seu próprio conhecimento.

Conforme Nóvoa (1997), o docente aprende *com* a experiência e *na* experiência, num movimento contínuo de aprendizagem e aperfeiçoamento. Esse posicionamento aponta a necessidade de valorizar a formação reflexiva, ou seja, um modelo de formação que reconhece a prática como um campo legítimo de produção de conhecimento e incentiva o professor a analisar criticamente sua própria atuação (Nóvoa, 1997). Diante disso, o autor sugere que a formação de professores deve centrar-se no desenvolvimento de uma identidade profissional, fundada na reflexão sobre a prática e na construção de saberes próprios da experiência docente.

2.4 TRIANGULANDO PONTOS DE VISTAS

Maurice Tardif, Lee Shulman e António Nóvoa concordam que o conhecimento do professor não é apenas teórico, mas construído e reconstruído na prática docente. Cada um deles traz sua contribuição e, juntos, configuram um potente alicerce teórico que deve(ria) ser/estar incluso nos planos de ensino de disciplinas de cursos de formação de professores. Nesse sentido, para destacar a singularidade, bem como a articulação que se estabelece entre esses autores, em específico sobre os saberes *da* prática e os saberes *na* prática, elaborou-se o seguinte quadro:

Além dessas contribuições, convém entender como esses saberes são adquiridos e sob quais influências estão regidos. Para melhor tornar esse entendimento mais acessível, além de comparativo, elaborou-se o quadro 2.

Quadro 1 – Saberes da prática e saberes na prática

Autor	Saberes da Prática	Saberes na Prática
Maurice Tardif	Saberes adquiridos ao longo da carreira docente, provenientes da experiência, da formação e do contexto social.	Uso dinâmico desses saberes no dia a dia da sala de aula, reinterpretando-os continuamente.
Lee Shulman	Integração do conhecimento disciplinar e pedagógico adquiridos pela prática.	Tomada de decisão em tempo real, ativando o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK).
António Nóvoa	Conhecimento construído pela experiência profissional e pelo cotidiano escolar.	Mobilização dos saberes durante a ação pedagógica, permitindo adaptação e inovação.

Fonte: elaborado pelos autores.

Quadro 2 – Origem dos saberes

Autor	Como os saberes são adquiridos?	Influências principais
Maurice Tardif	Por meio da interação com o meio escolar, experiências acumuladas e formação profissional.	Sociologia da educação e da profissão docente.
Lee Shulman	Por intermédio da combinação entre conhecimento disciplinar, pedagógico e prático.	Psicologia cognitiva e ensino eficaz.
António Nóvoa	Mediante a experiência docente, reflexão sobre a prática e desenvolvimento da identidade profissional.	Formação reflexiva e construção identitária do professor.

Fonte: elaborado pelos autores.

Observando o quadro 2, é possível verificar o foco de cada autor: Maurice Tardif focaliza a construção social dos saberes, já Lee Shulman se atém à articulação entre conteúdo e pedagogia, ao passo que António Nóvoa se concentra na identidade e na reflexão docente.

A partir destes entendimentos, avança-se para a percepção de cada um dos autores sobre o papel do professor na construção de conhecimentos. Para sistematizar esses pontos de vista, elaboramos o Quadro 3

Quadro 3 – Papel do professor na construção de conhecimento

Autor	Ser professor
Maurice Tardif	O professor é um profissional que desenvolve saberes próprios , construídos no cotidiano e influenciados pelo contexto escolar e social.
Lee Shulman	O professor é um tomador de decisões , que mobiliza diferentes conhecimentos para transformar a aprendizagem dos alunos.
António Nóvoa	O professor é um intelectual reflexivo , que constrói sua identidade profissional a partir da experiência e da formação.

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do exposto, é possível observar a convergência está no fato de que o professor não é mero replicador de teorias, mas um profissional que reflete, adapta e constrói conhecimentos na prática.

3. CONCLUSÃO

Convém resgatar o objetivo deste capítulo: aprofundar conhecimentos sobre o *saber na prática* e o *saber da prática* na formação docente. Ao fazê-lo, observou-se que o ponto de vista dos autores dialoga e que cada autor traz sua contribuição para os estudos sobre formação docente.

Assim, destaca-se que Maurice Tardif, Lee Shulman e António Nóvoa convergem seus pontos de vista, pois: a) valorizam a experiência docente; b) percebem a prática como fonte de conhecimento; c) concebem o professor como profissional autônomo e reflexivo; e d) consideram que a compreensão acerca dos saberes *da* prática e dos saberes *na* prática implica na formação docente.

Nesse sentido, cabe trazer para a reflexão que os conhecimentos disciplinares e curriculares que ensinam não são definidos pelos professores, mas por instituições acadêmicas e instâncias externas, como a universidade e o Estado. Nesta perspectiva, a prática docente se reduz a um espaço de reprodução, deixando a dimensão da criação de saberes. Por consequência, na perspectiva desinformada da sociedade atual, os professores acabam sendo comparados a técnicos cuja principal função é aplicar métodos pedagógicos para transmitir conteúdos já previamente determinados. É de se salientar que a relação dos professores com o conhecimento é de exterioridade, pois não participam diretamente da construção ou validação dos saberes que ensinam (Tardif, 2014).

Considerando o exposto, o que se deseja provocar com a escrita deste capítulo é que cabe nos cursos de formação de professores, ou seja, na formação inicial sejam estudados e discutidos os saberes necessários à formação desse profissional. Para que isso se efetive, ações mais amplas que garantam esse espaço de discussão são necessárias. Dentre elas, indica-se a inclusão desses estudos, de forma sistematizada, em cursos de formação de professores, a fim de que professores em formação desenvolvam a reflexão crítica sobre a articulação entre teoria e prática e possam, com maior sucesso, implementá-la em suas ações docentes.

REFERÊNCIAS

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1997.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987.

SHULMAN, Lee S. *Teaching as community property: essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ENSINO PROCESSUAL INTEGRATIVO (ENPI) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Alcemir Horácio Rosa¹

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores enfrenta desafios significativos relacionados à fragmentação entre teoria e prática e à ausência de vivências reais (Gatti, 2010; Imbernón, 2011). Diante deste cenário, desenvolvemos e aplicamos uma proposta formativa sustentada no Ensino Processual Integrativo (EnPI), metodologia estruturada em quatro elementos indissociáveis: Teoria, Prática, Vivência e Socialização. Este relato descreve a trajetória de desenvolvimento e execução dessa proposta no IFPI – Campus Uruçuí, destacando os principais aprendizados, desafios e resultados.

Assim, a proposta foi desenvolvida por meio de um curso de formação “o Ensino Processual Integrativo (EnPI) como estratégia para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores”. Partindo-se da necessidade de superar a fragmentação entre teoria e prática e as demais etapas da aprendizagem na formação docente, oferecendo uma metodologia que articula de forma integrada os elementos Teoria, Prática, Vivência e Socialização.

O EnPI, metodologia central do curso, foi construído a partir de uma revisão da literatura realizada entre os anos de 2014 e 2023, na qual se identificaram 49 experiências exitosas em formação de professores. Os dados revelaram que formações bem-sucedidas compartilham quatro pilares essenciais: uma fundamentação teórica sólida, uma prática contextualizada, a vivência significativa em situações reais de aprendizagem e a socialização de saberes entre pares. Esses elementos, ao serem organizados em um modelo processual e integrativo, compõem a espinha dorsal do EnPI.

¹ Doutorando pelo programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (IFAM), Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFCE) e graduado em pedagogia (ISEPRO). Área de interesse e pesquisa: formação de professores, educação e ensino tecnológico. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. E-mail: alcemir.horacio@ifpi.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2359-5903>.

A estrutura do curso² contemplou 21 horas de formação ao longo de 10 dias, divididas em três momentos fundamentais: encontros formativos mediados (7 dias), estudos autônomos com orientação (2 dias) e um encontro integrador final (1 dia). Cada etapa foi cuidadosamente planejada com roteiros de aprendizagem, objetivos claros, metodologias dialógicas e espaço para reflexão e construção coletiva. A própria organização do curso, portanto, foi orientada pela lógica do EnPI, evidenciando seu potencial de aplicação prática.

Destinado a professores em formação inicial, o curso teve como objetivo central fomentar a compreensão do Ensino Processual Integrativo (EnPI) como estratégia para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores. Isso por meio de atividades interativas, estudos dirigidos, trocas de experiências e simulações práticas, buscando-se proporcionar aos participantes uma imersão nos fundamentos e aplicações da metodologia.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO

A proposta formativa faz parte de uma pesquisa³ de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do IFAM, tendo como base teórica autores como Freire (1996), Garcia (1999), Nóvoa (2022), Imbérron (2011), Gatti (2010, 2022) e Tardif (2014) que denunciam a fragmentação na formação docente e as consequências danosas para o processo de aprendizagem.

O EnPI emergiu a partir de uma ampla revisão de literatura realizada entre os anos de 2014 e 2023, cujo intuito foi investigar as características presentes em experiências formativas exitosas na formação inicial de professores. Essa revisão contemplou um total de 574 trabalhos acadêmicos, selecionados 49, a partir de três bases de dados relevantes: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a plataforma Google Acadêmico.

As questões norteadoras da investigação buscavam compreender os fatores que sustentaram os casos bem-sucedidos na formação docente: “o que está por trás dos casos bem-sucedidos na formação inicial de professores? Qual os elementos e as características que fizeram dar certo? O que experiências anteriores de formação inicial podem nos revelar?”.

Para o levantamento, foram utilizados dois descritores principais — “Experiência na formação de professores” e “Resultados” — aplicados dentro

2 A estrutura do curso está apresentada no item 2.1 por meio do quadro 1 e da figura 1, facilitando a visualização do planejamento do processo formativo.

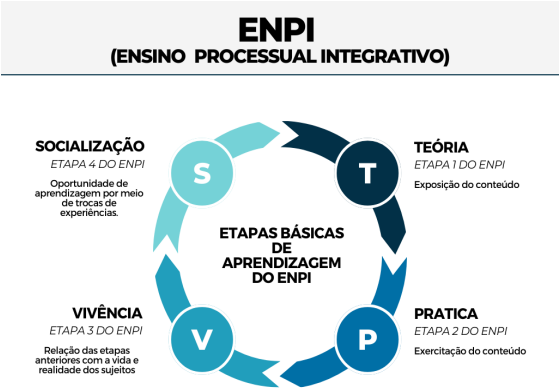
3 A pesquisa teve autorização prévia da Diretoria Geral (DG) do campus Uruçuí, além da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do IFAM (CEP), formalizada por meio do parecer consubstanciado nº 6.652.551.

de um recorte temporal de dez anos. Após a triagem e análise criteriosa do material, 49 estudos foram identificados como experiências bem-sucedidas, sendo selecionados para uma análise aprofundada. Assim, estavam presentes esses quatro elementos: Teoria, Prática, Vivência e Socialização, nas experiências exitosas de formação docente (Araujo, Silva e Aranha, 2016; Melo, Oliveira e Araújo, 2019; Rôças, 2012; Flores dos Santos e Silveira, 2019; Oliveira Silva et al., 2017; Araujo, Silva e Aranha, 2016; Farias e Beltrán, 2021; Correia, 2017; Ribeiro, Oliveira, Silva e Mendonça, 2020; Oliveira, Pimenta e Vaz, 2018; Goi e Santos, 2019; Silva, 2018; Silva, 2017; Kundlatsch, 2019; Matos et al. (2020; Martins et al., 2022; Silva, Silva, Garcia e Silva, 2020; Silva, 2021; Andrade e Bastos, 2017; Silva, Pereira, Brugnera e Pereira, 2021; Santos, 2018; Marques e Santana, 2022; Tejera, Martin e Munoz Penton, 2018; Rodrigues et al., 2021; Alves e Rôças, 2017; Paizan, 2020; Silva, Rodrigues, Barbosa e Ribeiro, 2021; Teixeira et al., 2018; Costa, 2022; Palmeira-Mello e Chacon, 2022; Jesus, 2017; Oliveira et al., 2017; Sousa, 2020; Lima, 2022; Sales, 2019; Costa, 2022; Menon, Bernardelli e Passos, 2022; Lourenço, 2019; Santos, 2019; Antoniuk, 2015; Albuquerque, 2016; Alves, 2015; Oliveira Júnior, 2016; Luz, 2020; Menin, 2021; Peruffo, 2021; Junior, 2020; Barro, 2021; Souza, 2021).

A partir dessa etapa, foi possível observar um padrão recorrente entre essas formações: a presença articulada da Teoria e da Prática, geralmente associadas, ainda que de modo menos explícito, a elementos fundamentais como Vivência e Socialização.

Esse achado revelou que as experiências mais eficazes de formação inicial de professores estavam sustentadas por uma abordagem processual e integrativa. Em tais práticas, os quatro elementos — Teoria, Prática, Vivência e Socialização — se manifestavam de forma interdependente, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. A análise permitiu, portanto, sistematizar esses elementos como fundamentos essenciais de uma nova proposta metodológica que viria a ser denominada Ensino Processual Integrativo (EnPI). A figura 1 a seguir, apresenta uma síntese do que constitui o EnPI.

Figura 1 – Síntese do Ensino Processual Integrativo



Fonte: Desenvolvido pelo autor (2023)

Assim, o EnPI foi concebido não como uma mera criação, mas como a síntese de experiências consolidadas no campo da formação docente, organizadas de maneira coerente e articulada. Essa sistematização possibilitou a elaboração de uma metodologia voltada ao desenvolvimento da aprendizagem da docência em sua totalidade, integrando aspectos conceituais, práticos, vivenciais e de socialização relacionais em um mesmo percurso formativo.

2.1. O PRODUTO EDUCACIONAL: O CURSO ENPI

O produto educacional elaborado consistiu em um curso de 21 horas com duração de 10 dias, estruturado em sete encontros formativos, dois estudos autônomos e um encontro integrador. A ementa do curso contemplou a introdução ao EnPI, suas bases teóricas e aplicação na formação inicial docente. Cada etapa foi cuidadosamente planejada com roteiro de aprendizagem, recursos, objetivos e metodologias. No quadro a seguir, uma síntese da estrutura do curso.

Quadro 1: Estrutura do curso EnPI

CURSO DE FORMAÇÃO	
Título:	O Ensino Processual Integrativo (EnPI) como estratégia para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores
Público-Alvo:	Professores em Formação Inicial
Carga Horária:	21 horas - O curso será realizado em um período de 10 dias de formação, da seguinte forma: - 7 dias/encontros formativos dedicados à mediação, com encontros de 1h30m hora diária (totalizando 10h30 horas). - 2 dias/ estudos autônomos com atividades realizadas de forma autônoma pelos participantes, com carga horária de 4 horas diárias (totalizando 8 horas). - 1 dia/encontro formativo dedicado ao Encontro Integrador, com carga horária de 2h30 horas.

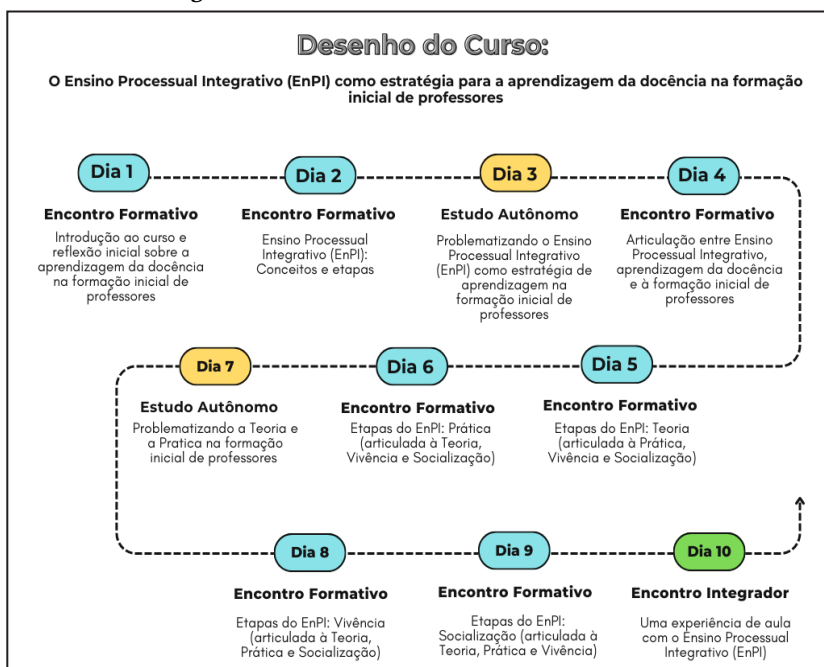
Ementa:	Introdução aos fundamentos teóricos do Ensino Processual Integrativo (EnPI); articulação entre o EnPI, a aprendizagem da docência e a formação inicial de professores. Abordagem da temática do Ensino Processual Integrativo (EnPI) como contribuição na aprendizagem da docência na formação inicial de professores; os quatro elementos do EnPI: Teoria, Prática, Vivência e Socialização articulados de forma processual e integrativo para a melhoria do processo de aprendizagem docente.
Objetivo:	Fomentar a compreensão do Ensino Processual Integrativo (EnPI) como estratégia para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores.

Fonte: desenvolvido pelo autor (2024).

3. METODOLOGIA

Quanto a metodologia de aplicação, o curso foi ministrado com base no próprio EnPI, e executado a partir da articulação indissociável de quatro elementos essenciais — Teoria, Prática, Vivência e Socialização — os quais foram integrados em todas as etapas formativas. Com duração total de 21 horas, distribuídas ao longo de 10 dias, o percurso formativo envolveu sete encontros formativos mediados (1h30 cada), dois estudos autônomos (4h cada) e um encontro integrador (2h30), organizados de forma processual, e integrativa. A figura a seguir, apresenta o desenho de desenvolvimento do curso.

Figura 2: Desenho de desenvolvimento do curso



Fonte: desenvolvido pelo autor (2024).

Cada dia do curso foi planejado com objetivos específicos, conteúdos definidos, estratégias pedagógicas alinhadas ao EnPI e instrumentos de mediação e avaliação correspondentes. Os encontros formativos seguiram uma lógica dialógica e reflexiva, promovendo o engajamento ativo dos participantes por meio de exposições temáticas, debates orientados e retomadas dos conteúdos anteriores. Já os estudos autônomos foram guiados por roteiros de aprendizagem com atividades dirigidas, que oportunizaram a construção de conhecimentos a partir da investigação individual e da produção escrita reflexiva. O Encontro Integrador, por sua vez, promoveu a experimentação prática do EnPI através do planejamento e simulação de aulas baseadas na metodologia, culminando com a socialização das experiências entre os participantes.

A aplicação⁴ metodológica foi acompanhada por materiais de apoio, como planos de aula, roteiros pedagógicos e instrumentos visuais (quadros, esquemas, figuras), que facilitaram a compreensão do percurso formativo. Além disso, foram mantidos canais abertos de comunicação entre o mediador e os participantes ao longo de todo o curso, assegurando acompanhamento, suporte e escuta ativa. Essa metodologia promoveu uma experiência formativa centrada na integração dos saberes, no protagonismo do sujeito em formação e na vivência concreta dos princípios do EnPI.

3.1 PARTICIPANTES E LOCUS DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi realizada com uma turma do VIII período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI – Uruçuí. Inicialmente, 19 alunos manifestaram interesse em participar, sendo 15 os que permaneceram de forma assídua até o final. A adesão foi voluntária, mediante aceite formal e assinatura do TCLE, conforme aprovado pelo Comitê de Ética do IFAM/ parecer consubstanciado nº 6.652.551.

4. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades envolveram encontros formativos com temas como: desafios da docência, fundamentos do EnPI e suas etapas (Teoria, Prática, Vivência e Socialização); estudos autônomos com produção escrita orientada por roteiros; e um encontro integrador com planejamento e simulação de aula.

A aplicação do curso foi organizada em dez dias (10 a 23 de dezembro de 2024)⁵, estruturando uma sequência formativa fundamentada nos princípios

4 Todo processo de desenvolvimento do curso EnPI foi descrito em relatório avaliativo entregue e aprovado pelo PPGET – Programa de Pós Graduação em ensino Tecnológico do IFAM, contendo fotos, detalhes, planejamento, descrições, resultados e análises.

5 Todos os detalhes dos temas trabalhados, datas e objetivos são apresentados com maiores

do Ensino Processual Integrativo (EnPI), que articulou Teoria, Prática, Vivência e Socialização. O percurso teve início no dia 10 de dezembro de 2024, com o 1º Encontro Formativo, centrado na apresentação do curso, seus objetivos, metodologia e nos desafios da aprendizagem da docência na formação inicial. No 2º Encontro, realizado no dia seguinte, foram aprofundados os conceitos e fundamentos do EnPI, permitindo aos participantes compreenderem suas etapas constitutivas e refletirem sobre sua aplicabilidade.

O terceiro dia foi destinado ao 1º Estudo Autônomo, no qual os participantes, com base em roteiro estruturado, desenvolveram uma atividade de estudo dirigido sobre o EnPI como estratégia de aprendizagem, culminando na produção de um texto dissertativo sobre o tema. Já o quarto dia retomou a mediação com o 3º Encontro Formativo, que trabalhou a articulação entre o EnPI, a aprendizagem da docência e a formação inicial, promovendo uma discussão sobre possibilidades, experiências e desafios.

Nos dias seguintes, o curso aprofundou o estudo dos quatro elementos do EnPI. O 4º Encontro Formativo (5º dia) abordou a Teoria como base indissociável do processo formativo. No 5º Encontro (6º dia), foi a vez da Prática, com ênfase na articulação entre ação docente e reflexão crítica. O sétimo dia foi novamente reservado a um Estudo Autônomo, cujo foco foi problematizar a relação entre teoria e prática na formação docente, destacando sua importância, mas também reconhecendo suas limitações quando desvinculadas da vivência e da socialização.

No 6º Encontro Formativo (8º dia), a Vivência foi tematizada como dimensão essencial da formação, relacionada à experiência concreta do sujeito em contextos formativos. O 7º Encontro (9º dia) encerrou a análise dos elementos com a Socialização, entendida como processo de troca e construção coletiva de saberes. Por fim, o décimo dia foi dedicado ao Encontro Integrador, momento culminante em que os participantes planejaram, apresentaram e refletiram sobre aulas baseadas no EnPI, vivenciando a metodologia em sua totalidade e articulando os quatro pilares em uma experiência prática de ensino. A seguir, no Quadro 2 é possível analisar todos os detalhes em cada um dos encontros, como por exemplo: data, carga horária, tema e objetivos.

detalhes no “Quadro 2 - Cronograma, estrutura e os componentes de aplicação do curso de formação”.

Quadro 2 – Cronograma, estrutura e os componentes de aplicação do curso de formação

PLANEJAMENTO DO CRONOGRAMA, ESTRUTURA E OS COMPONENTES				
Evento formativo	Data	C.H	Tema	Objetivo
1º Encontro Formativo	10/12/2024	1h30	Introdução ao curso: reflexão sobre os desafios da aprendizagem da docência na formação inicial de professores	Refletir sobre os desafios do processo de aprendizagem docente na formação inicial, à luz do referencial teórico adotado, compreendendo-se como o Ensino Processual Integrativo (EnPI) emerge como estratégia para aprimorar a efetividade do processo formativo.
2º Encontro Formativo	11/12/2024	1h30	Ensino Processual Integrativo (EnPI): Conceitos e etapas	Compreender o conceito de Ensino Processual Integrativo (EnPI) e entender seus fundamentos e etapas.
1ª Estudo Autônomo	12/12/2024	4hs	Problematizando o Ensino Processual Integrativo (EnPI) como estratégia de aprendizagem na formação inicial de professores	Analisar o Ensino Processual Integrativo (EnPI) como uma estratégia de desenvolvimento da aprendizagem da docência na formação inicial de professores.
3º Encontro Formativo	13/12/2024	1h30	Articulação entre Ensino Processual Integrativo, aprendizagem da docência e à formação inicial de professores	Compreender a articulação entre o Ensino Processual Integrativo, à aprendizagem da docência e à formação inicial de professores.
4º Encontro Formativo	16/12/2024	1h30	Etapas do EnPI: Teoria (articulada à Prática, Vivência e Socialização)	Perceber a Teoria como elemento do Ensino Processual Integrativo, indissociável para a aprendizagem da docência.
5º Encontro Formativo	17/12/2024	1h30	Etapas do EnPI: Prática (articulada à Teoria, Vivência e Socialização)	Identificar a Prática como elemento do Ensino Processual Integrativo, indissociável para a aprendizagem da docência.
2º Estudo Autônomo	18/12/2024	4hs	Problematizando a Teoria e a Prática na formação inicial de professores	Perceber que na perspectiva do EnPI, a Teoria e a Prática são indissociáveis, importantes na aprendizagem da docência, mas não suficientes para a aprendizagem no processo formativo.

6º Encontro Formativo	19/12/2024	1h30	Etapas do EnPI: Vivência (articulada à Teoria, Prática e Socialização)	Identificar a Vivência como elemento do Ensino Processual Integrativo, indissociável para a aprendizagem da docência.
7º Encontro Formativo	20/12/2024	1h30	Etapas do EnPI: Socialização (articulada à Teoria, Prática e Vivência)	Identificar a Socialização como elemento do Ensino Processual Integrativo, indissociável para a aprendizagem da docência.
Encontro Integrador	23/12/2024	2h30	Uma experiência de aula com o Ensino Processual Integrativo	Desenvolver uma aula experimental com a utilização do EnPI.

Fonte: desenvolvido pelo autor (2024).

5. AVALIAÇÃO E RESULTADOS

A avaliação do curso de formação “O Ensino Processual Integrativo (EnPI) como estratégia para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores” foi realizada com base em diferentes instrumentos de coleta de dados, permitindo uma análise formativa e diagnóstica do processo. Foram utilizados dois principais instrumentos: 1) uma entrevista estruturada aplicada logo após o Encontro Integrador, voltada à percepção dos participantes sobre a contribuição do curso; e 2) um questionário estruturado que buscou avaliar aspectos relacionados à estrutura da proposta formativa. Além disso, ao final de cada encontro foi promovido um momento de análise coletiva com os participantes, o que possibilitou acompanhar, em tempo real, se os objetivos estavam sendo alcançados.

Os resultados obtidos indicaram que o curso alcançou seu objetivo formativo. Os participantes reconheceram o EnPI como uma metodologia inovadora e eficaz, capaz de contribuir significativamente para a aprendizagem da docência, especialmente em um contexto marcado pela ausência de propostas articuladas e integrativas. Constatou-se que os professores em formação passaram a perceber o EnPI como uma estratégia que favorece o desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica e da contextualização no processo formativo docente. A análise das entrevistas reforçou a constatação de que os desafios apontados pela literatura sobre a fragmentação da formação docente, como os descritos por Gatti (2010), também se manifestam no contexto local.

A análise dos dados da entrevista e do questionário foi realizada com base na Análise Textual Discursiva (ATD). A partir dessa análise, emergiu a categoria central de que o curso se constituiu como uma oferta de nova metodologia

de ensino voltada à aprendizagem, favorecendo a autonomia docente. Os participantes destacaram ainda que a proposta os auxiliou a enfrentar os desafios da formação inicial e promoveu avanços significativos em sua compreensão sobre o processo de aprender a ensinar.

Portanto, a avaliação do curso revelou que, além de alcançar o objetivo proposto, o EnPI demonstrou ser uma metodologia promissora para fortalecer a formação de professores, oferecendo uma alternativa articulada e integradora às práticas tradicionais. Os resultados obtidos, ainda que preliminares, serão aprofundados na tese por meio da análise dos meta-textos finais, mas já oferecem evidências significativas da validade e aplicabilidade do produto educacional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O EnPI se revelou uma proposta viável e eficaz para a formação inicial docente. Ao articular Teoria, Prática, Vivência e Socialização, oferece uma formação mais significativa e alinhada às exigências contemporâneas da educação.

Os participantes apontaram I) que o EnPI promoveu maior articulação entre os saberes, ampliando a compreensão dos participantes sobre sua prática docente e, II) que a formação sustentada na metodologia do EnPI melhorou a aprendizagem dos professores em formação inicial em termos de autonomia, reflexão e contextualização da aprendizagem docente.

Apesar da avaliação positiva, foram observados alguns desafios ao longo do processo, como a participação parcial do público-alvo e a necessidade de adaptar o formato originalmente presencial para a modalidade remota. Tais ajustes, no entanto, não comprometeram os resultados e foram incorporados como melhorias para a futura validação do produto educacional. Um exemplo disso foi a reestruturação do Encontro Integrador, que inicialmente estava prevista para acontecer em 2 horas e 30 minutos, mas que se mostrou necessário a extensão para 4 horas, uma vez que poderia sobrecarregar os participantes, e assim, sendo adaptado para garantir equilíbrio e melhor aproveitamento da atividade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia. **Experiência formadora em educação a distância: diálogos com professoras tutoras do pró-licenciatura em educação física da universidade federal do espírito santo**. Repositório BDTD, 2016.

ALVES, Maria Kellynia Farias. **Resistência negra no círculo de cultura sociopoético: pretagogia e produção didática para implementação da Lei 10.639/03 no Projovem Urbano**. 2015. 159f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

ALVES, Richard; RÔÇAS, Giselle. Revista controvérsias: uma formação continuada sobre cts para professores de ciências por meio de uma revista digital. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 7, n. 3, 2017.

ANDRADE, Vladimir Lira Veras Xavier de; BASTOS, Heloisa Flora Brasil Nóbrega. Avaliação das mudanças nas concepções de licenciados sobre o papel do professor de matemática. **Educação Matemática em Revista**, v. 13, n. 21/20, p. 87-99, 2017.

ANTONIUK, Mariana. **Revisitando uma prática de formação à luz de referenciais freireanos**: uma experiência com professores sem habilitação em Moçambique África. 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ARAUJO, Glauber; SILVA, Thiago Reis; ARANHA, Eduardo. **A construção de jogos digitais na escola**: um relato de experiência na formação de professores. Anais do Workshop de Informática na Escola, [S.l.], p. 161-170, nov. 2016. ISSN 2316-6541. Disponível em: <<http://ojs.sector3.com.br/index.php/wie/article/view/6613>>. Acesso em: 14 mar. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2016.161>.

ARAUJO, Glauber; SILVA, Thiago Reis; ARANHA, Eduardo. **A construção de jogos digitais na escola**: um relato de experiência na formação de professores. Anais do Workshop de Informática na Escola, [S.l.], p. 161-170, nov. 2016. ISSN 2316-6541. Disponível em: <<http://ojs.sector3.com.br/index.php/wie/article/view/6613>>. Acesso em: 14 mar. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2016.161>.

BARRO, Dania. **Competências transversais na formação integral de egressos do curso de pedagogia em uma instituição de educação superior**?. 176 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LA SALLE, Canoas Biblioteca Depositária: Universidade La Salle, 2021.

CORREIA, Marisa. Abordagem ao conceito de densidade com recurso a simulações: uma experiência na formação de professores. **La Práctica Docente en la Enseñanza de las Ciencias**, p. 647-651, 2017.

COSTA, Beatriz Polido da. **Concepções alternativas sobre o sistema digestivo em alunos do 2.º ciclo do ensino básico**: da sua identificação à sua desconstrução. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/15710>

COSTA, Heidy Gonzalez Teixeira. **Desenho universal para aprendizagem**: o aprender e o ensinar nos Anos Finais do Ensino Fundamental na perspectiva inclusiva. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2022.

FARIAS, Paulo; BELTRÁN, Isauro. O controle na resolução de problemas matemáticos: uma experiência na formação de professores. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, 35(69), pp. 459-478, 2021.

FLORES DOS SANTOS, V.; SILVEIRA, P.R.C. Programa de inovações pedagógicas - PROIPE: uma experiência na formação de professores da educação básica no Rio Grande do Sul. **Revista Extensão**, v. 3, n. 2, p. 96-103, 13 dez. 2019.

FREIRE, F. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Edição. PAZ E TERRA. Coleção Leitura. Ana Maria A. Freire. 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**, 2010.

GATTI, B. A. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores?. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. e022009, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763>. Acesso em: 6 jun. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOI, Mara Elisângela Jappe; SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. Aspectos metodológicos da resolução de problemas na formação de professores de Ciências da Natureza. **Tear: revista de educação, ciência e tecnologia**. Canoas, RS. Vol. 8, n. 1, 2019, 21 p., 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional.: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Maísa Pereira de. **Contextualização do ensino de química por meio do enfoque CTS atrelado à pedagogia de Paulo Freire**. 148 f. Dissertação (Pós-Graduação em Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

JUNIOR, Silvio Denicol. **(Re)construção de saberes e práticas pedagógicas a partir de uma formação docente continuada**. 137 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LA SALLE, Canoas Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade La Salle, 2020.

KUNDLATSCH, Aline. **Enquadrando as Histórias em Quadrinhos na formação inicial de professores de Química: possibilidades e limites**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru 2019.

LIMA, Maria Ida et al. Formação docente no PIBID e na Residência Pedagógica. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, 2022, 11 (1), e19611125122. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.25122>, 2022.

LOURENÇO, Inês Sofia Paulino. **Descobrir a história através do património local: o envolvimento de uma turma do 3.º ano do ensino básico** (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/10992>.

LUZ, Jessica do Vale. **Dez anos do programa de alfabetização audiovisual:** o que dizem os professores participantes sobre os efeitos provocados pelo programa'. 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS, 2020.

MARQUES, Deusilene da Silva Nascimento; SANTANA, Dilsilene Maria Ayres de. **A participação das famílias no processo de aprendizagem com o uso das tertúlias dialógicas em contexto de pandemia.** Editora chefe Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira Editora executiva Natalia Oliveira Assistente editorial, p. 66, 2022.

MARTINS, Izabel Cristina Vieira et al. **Google sala de aula na formação inicial de professores:** caminhos e desafios da educação 4.0. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD UFSM). 2022.

MATOS, Helen Carla Santos et al. FORMAÇÃO CONTINUADA E PRINCÍPIO DIALÓGICO REFLEXIVO: estudo de caso com professores formadores de Rio Branco-AC. **Formação@ Docente**, v. 12, n. 1, p. 83-103, 2020.

MELO, Elvis; OLIVEIRA, Juliana; ARAÚJO, Nathalie Rose Ramos da Fonseca. O Uso Pedagógico do Smartphone na Sala de Aula: Um Relato de Experiência na Formação de Professores. **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**, [S.l.], p. 788, nov. 2019. ISSN 2316-8889. Disponível em: <<http://ojs.sector3.com.br/index.php/wcbie/article/view/9028/6572>>. Acesso em: 14 mar. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2019.788>.

MENIN, Izabel Cristina Durlí. **Janelas da professoralidade:** demandas e deslocamentos nos labirintos da práxis'. 337 f. Doutorado em educação Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS, 2021.

MENON, Amanda Magno; BERNARDELLI, Marlize Spagolla.; PASSOS, Marinez Meneghello. Mediando a alimentação de escolares por meio de uma sequência didática. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 1, 1 abr. 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2006. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074192/>. Acesso em: 04 jul. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar.** Salvador: Sec/IAT, 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de. **Professores e famílias não convencionais:** uma proposta de intervenção e formação pelas lentes do cinema. Presidente Prudente: 2016.

OLIVEIRA SILVA, José et al. **CULTIVO DE MICRORGANISMOS**: relato de uma experiência na formação de professores. Editora Realize, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anaais/coprecis/2017/TRABALHO_EV077_MD1_SA3_ID932_14092017211846.pdf.

OLIVEIRA, Daniele Aparecida et al. HISTÓRIA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: Uma experiência com o método da falsa posição. **Anais do XII Seminário Nacional de História da Matemática. Anais do XII SNHM -2017.**

OLIVEIRA, K. H. de; PIMENTA, A. C.; VAZ, D. A. de F. **ESTUDO DE EQUAÇÕES DIFERENCIAIS COM O SOFTWARE GEOGEBRA**: uma experiência na formação de professores de matemática. Ciclo Revista (ISSN 2526-8082), [S. l.], v. 3, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/ciclo/article/view/704>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PAIZAN, Silena da Fonseca Pimentel. **Oficinas de pensamentos na promoção de experiências filosóficas**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13674>.

PALMEIRA-MELLO, Marcos Vinícius; CHACON, Eluzir Pedrazzi. A radioatividade em uma abordagem CTS através de uma sequência didática lúdica. Revista Areté | **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 13, n. 27, p. 13-25, jul. 2020. ISSN 1984-7505. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/1830>>. Acesso em: 18 abr. 2023.

PERUFFO, Gabriela do Amaral. **Sobre repertório, professores e cinema**: o manejo do repertório de filmes de professores de história na composição de suas aulas' 26/03/2021 233 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCRS, 2021.

RIBEIRO, G.O.; OLIVEIRA, E.N; SILVA, K.C; MENDONÇA, A.P. Aplicação de Stop Motion para criação de vídeos animados sobre mitos indígenas: uma experiência na formação de professores indígenas na cidade de Manaus. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, Brasil**, v. 6, n. ed.especial, p. e126320, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6ied.especial.1263. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1263>. Acesso em: 15 mar. 2023.

RÔÇAS, Giselle. **As mídias como ferramenta pedagógica para o Ensino de Ciências**: uma experiência na formação de professores de nível médio. **Revista Práxis (Online)**, 10, 55-73, 2012.

RODRIGUES, Leandra Aparecida Mendes dos Santos et al. **Formação Docente e as relações étnico-raciais**: A Literatura como instrumento de implementação da Lei N° 10.639/03 nas escolas públicas estaduais na cidade de Pires do Rio-GO. Repositório ifgoiano, 2021.

SALES, Márcio Aléssio Costa. **ENSINO DE FÍSICA POR ABORDAGEM TEMÁTICA: Uma proposta para o ensino de ótica.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional de Ensino de Física (MNPEF), Polo UFPA, 2019.

SANTOS, Beatriz Portugal. **Emoções na cidadania ativa, um projeto para o futuro do agora.** Dissertação de Mestrado em Ensino de Biologia e Geologia, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2019.

SANTOS, Eliane Gonçalves dos. **A educação em saúde nos processos formativos de professores de ciências da natureza mediada por filmes.** 2018.

SILVA, A. P. de P.; PEREIRA, A. A. C.; BRUGNERA, E. D.; PEREIRA, S. C. G. Práticas de formação híbrida e atos de criação/autoria colaborativa em percurso formativo de professores. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 130–152, 2021. DOI: 10.30681/relva.v8i1.5725. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/relva/article/view/5725>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SILVA, Anielly Isabel Duarte da. **Jogos digitais no processo de alfabetização e letramento: uma proposta formativa para professores de 1º ao 3º ano do ensino fundamental.** 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SILVA, L. C. da .; RODRIGUES, L. A. M. dos santos .; BARBOSA, M. L. de O. .; RIBEIRO, C. M. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de um curso de formação continuada para implementação da temática história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e024, 2021. DOI: 10.23926/RPD.2021.v6.n1.e024.id1032. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/rpd/article/view/1032>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SILVA, M. A. A. da. PRODUÇÃO DE FANZINE PARA FORMAÇÃO DOCENTE. **Ensaaios Pedagógicos**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. p.76–80, 2018. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/112>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVA, T.R; SILVA, L.D; GARCIA, L.L.D; SILVA, R.D.N. **Construção de jogos não digitais por alunos** – um relato de experiência. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, 2020. DOI: 10.22456/1679-1916.105952. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/105952>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SILVA, Thiago Reis. Um Relato de Experiência da Aplicação de Gamificação e Game Design com Professores. **Anais do Workshop de Informática na Escola**, [S.l.], p. 51-60, out. 2017. ISSN 2316-6541. Disponível em: <<http://ojs.sector3.com.br/index.php/wie/article/view/7222>>. Acesso em: 15 mar. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2017.51>.

SOUSA, Joana D'arc Barros de. **Construção do conhecimento em biologia através da produção de vídeos**. Trabalho de Conclusão de Mestrado (Mestrado em Ensino de Biologia) – Universidade Estadual do Piauí. Teresina. 2020. 94 p.

SOUZA, Manoel Oliveira de. **Formação continuada dos professores de matemática do ensino médio na rede estadual do município de Rondonópolis reflexão acerca das metodologias ativas a partir dos resultados da prova brasil 2017 e 2019**. 113 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho, 2021.

SOUZA, Maria Eliana Lopes de; SILVA MARTINS, Olga Aparecida da; DUARTE, Mathaus Natan Moura. Conectivismo e os desafios da formação docente na era digital. Práticas Educativas, Memórias E Oralidades - **Rev. Pemo**, 3(3), e335592, 2021. <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i3.5592>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, José Victor Bezerra et al. Oficina e interação prática com sistemas fotovoltaicos em perspectiva CTSA para capacitação de graduandos da Universidade do Estado do Pará Campus xx. In: **Congresso Brasileiro de Energia Solar-CBENS**. 2018.

TEJERA, Keila Irene Diaz; MARTIN, Emma Fierre; MUNOZ PENTON, María Amelia. O programa de ensino uma experiência na formação de professores de Informática . **Educação [online]**. 2018, vol.27, n.53, pp.73-91. ISSN 1019-9403. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201802.005>.

EIXOS TEMÁTICOS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Mayara de Andrade Calqui¹

INTRODUÇÃO

Este relato apresenta a concepção de um roteiro de aprendizagem voltado à formação de professores de Língua Portuguesa, com foco no estudo das principais escolas literárias na formação da literatura brasileira. Elaborado para estudantes de bacharelado e licenciatura em Letras, o material propõe uma abordagem temática que articula trechos literários representativos de diferentes períodos e estilos, organizados em torno de dois eixos: Povos Originários e Escravidão e Herança Social. A proposta busca evidenciar como as manifestações literárias dialogam com questões centrais da constituição cultural, histórica e identitária do país, promovendo um olhar sensível e reflexivo, relevante tanto para o desenvolvimento da competência leitora quanto para a prática docente.

O roteiro parte da seleção de textos multimodais e recursos digitais, organizados em uma sequência didática flexível, que pode ser adaptada conforme a carga horária disponível e as especificidades de diferentes contextos educacionais. Prevê-se sua aplicação em cursos presenciais, híbridos ou remotos, com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação. A metodologia estimula a participação ativa dos estudantes, valorizando práticas colaborativas e estratégias de resolução de problemas.

O material foi concebido como subsídio para atividades de introdução, revisão ou consolidação de conteúdos sobre a literatura brasileira. Espera-se que, ao longo do percurso, os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar escolas literárias, reconhecer características temáticas e estilísticas de movimentos selecionados, refletir criticamente sobre a construção da literatura nacional e estabelecer relações intertextuais. Ao final, propõe-se uma atividade avaliativa que estimula a mobilização dos conhecimentos construídos, articulando leitura, análise e formação crítica.

1 Professora de Literatura e Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos; Pós-doutoranda em Teoria Literária e Literatura Comparada, pela FFLCH – USP. E-mail: mayaracalqui@gmail.com.

LEITURA CRÍTICA E FORMAÇÃO LEITORA: ESCOLAS LITERÁRIAS EM TORNO DE DOIS EIXOS TEMÁTICOS

Como ponto de partida para o percurso pelos eixos temáticos, propõe-se a leitura de uma reflexão do professor Alfredo Bosi sobre as características da literatura brasileira,² marcada, de forma incontornável, pelo passado colonial:

A Colônia é, de início, o objeto de uma cultura, o “outro” em relação à metrópole: em nosso caso, foi a terra a ser ocupada, o pau-brasil a ser explorado, a cana-de-açúcar a ser cultivada, o ouro a ser extraído; numa palavra, a matéria-prima a ser carregada para o mercado externo. A colônia só deixa de o ser quando passa a sujeito da sua história. Mas essa passagem fez-se no Brasil por um lento processo de aculturação do português e do negro à terra e às raças nativas; e fez-se com naturais crises e desequilíbrios. Acompanhar este processo na esfera de nossa consciência histórica é pontilhar o direito e o avesso do fenômeno nativista, complemento necessário de todo complexo colonial. (BOSI, 2017, p. 11)

Na esteira do pensamento de Bosi, destaca-se a importância de reconhecer o passado colonial do país como etapa fundamental para refletir sobre a origem da literatura brasileira, compreendida como parte de um processo histórico e cultural mais amplo. O crítico evidencia como diversos elementos considerados nativos e originários foram apropriados pelos autores e incorporados à construção de uma identidade nacional.

Nesse sentido, um dos fios condutores da leitura proposta será a presença dos povos originários, cuja representação ao longo da tradição literária brasileira permitirá observar tanto permanências quanto transformações. O segundo eixo temático, por sua vez, abordará a experiência da escravidão e suas consequências culturais, sociais e simbólicas, com desdobramentos que atravessam o passado e ainda repercutem na atualidade.

Durante a leitura dos textos e a realização das atividades propostas nesta sequência didática, recomenda-se a consulta a uma linha do tempo das escolas literárias, a ser disponibilizada como material complementar. Tal recurso pode auxiliar na localização temporal das obras e na compreensão do contexto histórico-literário de cada autor. Como estratégia de estudo, propõe-se ainda a elaboração de um mapa mental que relacione autores, movimentos literários e características estilísticas presentes em um dos eixos temáticos trabalhados (Eixo Povos Originários ou Eixo Escravidão e Herança Social). Esse exercício favorece a organização do conhecimento e a identificação de recorrências ou contrastes entre os textos, estimulando uma leitura crítica e contextualizada.

2 Ver *História Concisa da Literatura Brasileira*, de Alfredo Bosi (2017), e *Formação da Literatura brasileira: momentos decisivos*, de Antonio Candido (2009), para aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento da literatura nacional.

A partir dessas considerações iniciais, torna-se possível compreender como a literatura brasileira se constitui em diálogo com processos históricos profundos, como a colonização e a escravidão. Nos eixos temáticos que se seguem, essas questões serão exploradas por meio de textos literários selecionados, que possibilitam refletir sobre permanências e rupturas na representação dos povos originários e das heranças sociais da escravidão.

EIXO POVOS ORIGINÁRIOS

Este eixo temático propõe um percurso de leitura orientado pela representação dos povos originários na literatura brasileira.³ A proposta é delinear, a partir desse fio condutor, traços característicos de diferentes escolas literárias, observando como essas imagens foram construídas, tensionadas e ressignificadas ao longo do tempo.

A atividade também convida os estudantes a acompanhar como os índices de nacionalidade foram mobilizados, em momentos decisivos da história literária, na constituição de uma literatura de caráter nacional.

O percurso inicia-se com a leitura de um fragmento da *Carta de Pero Vaz de Caminha*, documento fundacional da chamada literatura de informação, produzida no século XVI. Embora esse período — conhecido como Quinhentismo — não seja classificado como escola literária propriamente dita, devido à ausência de uma preocupação estética sistemática, seus textos têm valor histórico e simbólico. No excerto selecionado, observa-se um olhar exótico e estereotipado lançado sobre os indígenas, descritos como “outros” frente ao colonizador europeu, o que se manifesta também na ênfase em traços físicos, vestimentas, pinturas e artefatos: “Alguns deles traziam arcos e flechas, que todos trocaram por carapuças ou por qualquer coisa que lhes davam. [...] Andavam todos tão bem-dispostos, tão bem feitos e galantes com suas tinturas que muito agradavam.” (CASTRO, 2003, p. 19).

No século XIX, o Romantismo representa um momento decisivo na história da literatura brasileira, conforme analisa Antonio Candido em *Formação da Literatura Brasileira* (2009). A representação idealizada do indígena passa a ocupar lugar central no projeto de construção de uma identidade nacional. O movimento, marcado pelo nacionalismo, encontra no indianismo uma forma simbólica de afirmação da independência cultural, em sintonia com o contexto histórico da emancipação política. A leitura de um trecho de *Iracema*, de José de Alencar (1865), permite observar como o indígena é alçado à condição de

3 Sobre os estudos das literaturas indígenas, destacam-se as contribuições de Daniel Munduruku (2022) e Lúcia Sá (2012).

herói. A personagem-título, apresentada como “a virgem dos lábios de mel”, representa um ideal de pureza e bravura, encarnando uma espécie de lenda de origem do Ceará e, por extensão, da nação brasileira:

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema.

Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira.

O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado. (ALENCAR, 1865, p.17)

Avançando para o século XX, o Modernismo introduz uma virada crítica nesse modelo idealizado. Na primeira fase do movimento — considerada a mais radical — surgem obras marcadas pela paródia, pela ironia e pelo uso de uma linguagem coloquial. É o caso de *Macunaíma*, de Mário de Andrade (1928), romance que reelabora mitos e figuras indígenas com humor e irreverência. No trecho selecionado, o de abertura da rapsódia, o herói é descrito como feio, preguiçoso e “sem caráter”, numa clara paródia das figuras heroicas do Romantismo, como Iracema:

No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia Tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma. (ANDRADE, 1928, p. 09)

Essa inversão de valores produz um efeito cômico e crítico, além de evidenciar o intenso trabalho de pesquisa e a inovação estética de Mário de Andrade, figura central da Semana de Arte Moderna de 1922.⁴

Ainda no contexto modernista, a leitura do poema “Erro de Português”, de Oswald de Andrade, amplia esse olhar crítico:

Quando o português chegou
debaixo duma bruta chuva
vestiu o índio
que pena!
fosse uma manhã de sol
o índio tinha despido o português”
(ANDRADE, 1928)

Com linguagem coloquial e tom satírico, o poema questiona as relações entre colonizador e colonizado, propondo, por meio do conceito de antropofagia cultural, uma forma de resistência e reinvenção: devorar simbolicamente o outro

4 Para uma abordagem crítica e cultural de Mário de Andrade, recomenda-se o podcast do Café Filosófico: *Mário de Andrade e a construção da cultura brasileira*, com José Miguel Wisnik (2023), além da obra *Roteiro de Macunaíma*, de Cavalcanti Proença (1969).

para, a partir dele, produzir algo novo e próprio.⁵

Por fim, o percurso culmina na leitura de um trecho de Ailton Krenak, intelectual, ativista e primeiro indígena a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras.⁶ Em textos como “A máquina de fazer coisas”, observa-se uma mudança significativa no ponto de vista: o indígena já não é mais um objeto de discurso, mas sim sujeito de sua própria narrativa:

As diferentes narrativas indígenas sobre a origem da vida e nossa transformação aqui na Terra são memórias de quando éramos, por exemplo, peixes. Porque tem gente que era peixe, tem gente que era árvore antes de se imaginar humano. Todos nós já fomos alguma outra coisa antes de sermos pessoas [...]. (KRENAK, 2020, p. 51)

Com discurso em primeira pessoa, Krenak rompe com a tradição da representação externa e desloca o centro da fala, reivindicando a escuta de vozes historicamente silenciadas. Essa virada está em sintonia com a literatura contemporânea, marcada pela valorização da diversidade e pela pluralidade de narradores e perspectivas.⁷

EIXO ESCRAVIDÃO E HERANÇA SOCIAL

A segunda trilha proposta neste roteiro tem como eixo organizador a temática da escravidão e de suas heranças sociais e culturais. Os textos reunidos a seguir apresentam diferentes abordagens críticas sobre as desigualdades estruturais da sociedade brasileira, com ênfase no sistema escravocrata e em seus desdobramentos históricos que persistem até os dias atuais. A proposta é oferecer aos estudantes um panorama de como a literatura, ao longo do tempo, representou essas questões, ora reforçando discursos dominantes, ora tensionando-os por meio da crítica e da denúncia.

O percurso tem início com a leitura de um poema de Gregório de Matos Guerra, autor barroco do século XVII, conhecido como “Boca do Inferno” devido ao tom mordaz de sua poesia.⁸ No trecho selecionado, observa-se uma crítica ao contexto político da sociedade baiana colonial, mas também um olhar naturalizado e objetificador sobre o negro escravizado:

5 Em relação a Oswald de Andrade, ver o estudo de Maria Augusta Fonseca (2007). Há uma versão musicada do poema “Erro de Português”, interpretada por Beatriz Azevedo, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ohjUUhjLjHs>>.

6 O autor é entrevistado no vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LEw7n-v6gZA>>.

7 Para um panorama das temáticas e características da literatura contemporânea, são referências relevantes os estudos de Karl Erik Schollhamer (2011) e Marisa Lajolo (2018).

8 Sobre Gregório de Matos, ver João Adolfo Hansen (2019), que amplia a compreensão crítica de sua obra.

Que falta nesta cidade?.....Verdade
Que mais por sua desonra?.....Honra
Falta mais que se lhe ponha.....Vergonha.
[...]
Quais são os seus doces objetos?....Pretos
Tem outros bens mais maciços?.....Mestiços
Quais destes lhe são mais gratos?...Mulatos.
(MATOS, s/d)

A presença da escravidão é banalizada, sem qualquer problematização, revelando a naturalização desse sistema e refletindo a mentalidade colonial profundamente enraizada naquele período.

Na sequência, os poemas de Castro Alves, representante do Romantismo e da poesia abolicionista no século XIX, marcam uma mudança de perspectiva. A voz poética revela indignação diante das violências do regime escravista, convocando o leitor à tomada de consciência.⁹ Em trechos como o exemplificado a seguir, retirado do célebre poema “Navio Negreiro”, observa-se a força retórica, o apelo emocional e o engajamento político que caracterizam sua obra, marcando o comprometimento do autor com a causa abolicionista:

Ontem a Serra Leoa,
A guerra, a caça ao leão,
O sono dormido à toa
Sob as tendas d’amplidão!
Hoje... o porão negro, fundo,
Infecto, apertado, imundo,
Tendo a peste por jaguar...
E o sono sempre cortado
Pelo arranco de um finado,
E o baque de um corpo ao mar...

Ontem plena liberdade,
A vontade por poder...
Hoje... cúm’lo de maldade,
Nem são livres p’ra morrer. .
Prende-os a mesma corrente
— Férrea, lúgubre serpente —
Nas roscas da escravidão. [...]
(ALVES, 1869)

Avançando para a contemporaneidade, a leitura do poema “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo (2017), escritora e intelectual negra, insere-se em um momento histórico pós-abolição, mas ainda atravessado pelas marcas da desigualdade racial.¹⁰ No texto, o eu-lírico revisita o passado familiar e

9 Para informações biográficas e críticas sobre Castro Alves, consultar Afrânio Peixoto (1922).

10 A respeito de Conceição Evaristo, recomenda-se a leitura do verbete da *Enciclopédia Itaú Cultural*, disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/1667-conceicao-evaristo>>.

sua herança cultural a partir da escuta das vozes femininas que o antecedem: a bisavó, silenciada nos porões dos navios negreiros; a avó, ainda sob o regime da escravidão; a mãe, já liberta, mas subordinada pelas condições de classe e gênero, como empregada doméstica e moradora da periferia. O próprio eu-lírico, ao refletir sobre esse passado, expressa dor e resistência, projetando na filha uma possibilidade de voz plena, que ecoa em voz alta, simbolizando todas as outras:

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.
(EVARISTO, 2017, p. 24-25)

Assim como no texto de Krenak, tem-se aqui o protagonismo de um sujeito historicamente silenciado, que agora fala de si.

O último texto do eixo é a canção “As Caravanas”, composta por Chico Buarque em 2017. A letra opera uma revisão histórica metafórica, traçando paralelos entre os navios negreiros do passado e as prisões superlotadas do presente, cuja população majoritariamente negra denuncia a persistência de estruturas de exclusão:

Sol, a culpa deve ser do sol
Que bate na moleira, o sol
Que estoura as veias, o suor
Que embaça os olhos e a razão
E essa zoeira dentro da prisão
Crioulos empilhados no porão
De caravelas no alto mar
Tem que bater, tem que matar, engrossa a gritaria
Filha do medo, a raiva é mãe da covardia
Ou doido sou eu que escuto vozes
Não há gente tão insana
Nem caravana do Arará
(BUARQUE, 2017)

Além disso, a canção expõe, com ironia, o preconceito racial ainda latente na sociedade brasileira, revelando o incômodo e o temor das elites diante da presença de corpos negros em espaços tradicionalmente brancos.¹¹

¹¹ A canção “As Caravanas” é analisada criticamente por Adélia Bezerra de Meneses (2021).

O DIÁLOGO ENTRE TEXTOS: INTERTEXTUALIDADE COMO PRÁTICA DE LEITURA

Finalizada a exploração dos eixos temáticos, propõe-se, a seguir, uma atividade avaliativa que articula os conteúdos abordados ao longo da sequência didática, promovendo a leitura crítica e reflexão sobre a tradição literária brasileira.

Com base na leitura de “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias (1846), os estudantes deverão, em grupo, selecionar um segundo poema, dentre os textos reunidos na coletânea disponibilizada, formando um par de análise. Os poemas que compõem essa seleção dialogam intertextualmente com o texto romântico e foram produzidos em diferentes contextos históricos e estéticos: “Nova canção do exílio”, de Carlos Drummond de Andrade (1964); “Canção do exílio”, de Murilo Mendes (1994); “Canto de regresso à pátria”, de Oswald de Andrade (1925); e “Sabiá”, de Chico Buarque e Tom Jobim (1968).

A partir da dupla escolhida, os estudantes deverão elaborar um comentário analítico que destaque aproximações e/ou distanciamentos entre os poemas, considerando aspectos temáticos, formais, estilísticos e ideológicos. A atividade deverá responder à seguinte questão norteadora: *quais traços da literatura brasileira podem ser reconhecidos nos poemas selecionados pelo grupo?*

O resultado da análise poderá ser apresentado presencialmente, em sala de aula, ou postado em ambiente virtual, conforme o meio mais adequado ao contexto educacional. A proposta visa a consolidar os conhecimentos construídos ao longo da sequência, estimulando o reconhecimento de marcas históricas e estilísticas e a percepção das transformações ocorridas na literatura brasileira por meio da releitura crítica de um de seus textos fundadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta aqui apresentada buscou articular leitura literária, formação leitora e reflexão crítica por meio de dois eixos temáticos: Povos Originários e Escravidão e Herança Social. Por meio da seleção de textos de diferentes períodos da literatura brasileira e do trabalho com intertextualidade e memória cultural, construiu-se um percurso que não apenas permite o reconhecimento de diferentes escolas literárias, mas também convida à problematização dos modos como determinados sujeitos foram representados (ou silenciados) ao longo do tempo.

Mais do que uma abordagem histórica ou cronológica, a organização por eixos temáticos proporciona uma experiência formativa que estimula a leitura

Ainda no campo das reflexões sobre a herança da escravidão na cultura brasileira, ver Lília Schwarcz (2018; 2024).

como prática de interpretação do mundo. Nesse sentido, como ensina Paulo Freire (2011), a leitura da palavra deve estar precedida pela leitura do mundo, e o ato de ler precisa ser compreendido como um gesto de compreensão crítica da realidade. Ao orientar a leitura literária para a análise de processos históricos — como a colonização, a escravidão e suas heranças simbólicas —, a proposta permite ampliar o olhar sobre a sociedade, confrontar desigualdades persistentes e construir pontes para o futuro que se deseja por meio da educação.

A articulação entre literatura e temas sociais, quando feita de modo sensível e fundamentado, contribui para a formação de docentes comprometidos com uma educação decolonial e antirracista, capaz de questionar estruturas de poder historicamente naturalizadas. Como apontam autores como Nilma Lino Gomes (2017), pensar a educação a partir de uma perspectiva decolonial exige escutar vozes historicamente subalternizadas e reconhecer a potência política e pedagógica dos saberes marginalizados.

Além disso, o estímulo à leitura crítica e à escuta de diferentes vozes — como se propôs nos eixos temáticos — está em consonância com o que defende Bell Hooks (2013) ao refletir sobre práticas pedagógicas transformadoras: ensinar é um ato político, e o espaço da sala de aula pode se constituir como um território de resistência, escuta e reinvenção.

Dessa forma, a proposta não apenas promove o conhecimento sobre a tradição literária brasileira, mas também convida à formação ética, crítica e comprometida com uma sociedade mais justa e plural, na qual a literatura tem lugar como ferramenta de reconstrução simbólica e social.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Castro Alves**: textos escolhidos. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/academicos/castro-alves/textos-escolhidos>>. Acesso em: 29 maio 2025.
- ALENCAR, José de. **Iracema**. [1865]. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- ALVES, Castro. **Os escravos**. Rio de Janeiro: Tipografia da Escola Serafim José, s/d.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Nova Canção do Exílio. In: **A Rosa do Povo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.
- ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**. [1928]. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ANDRADE, Oswald de. Erro de Português. [1928]. In: **O Primeiro Caderno do Aluno de Poesia Oswald de Andrade**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2006.
- ANDRADE, Oswald de. Canto de regresso à pátria. In: **Pau-Brasil**. São Paulo: Sans Pareil, 1925.

AS CARAVANAS. Chico Buarque. *In*: **Caravanas**. CD, Biscoito Fino, 2017. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/as-caravanas/#album:caravanas-2017>>. Acesso em: 28 maio 2025.

AZEVEDO, Beatriz. **Erro de Português**. [S.l.]: YouTube, [s.d.]. 1 vídeo (3 min 43 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ohjUUhjLjHs>. Acesso em: 28 maio 2025.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 51 ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

BUARQUE, Chico. **As Caravanas**. Participação de Rafael Mike e Wilson das Neves. *In*: BUARQUE, Chico. Caravanas. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2017. Faixa 9.

BUARQUE, Chico; JOBIM, Tom. **Sabiá**. *In*: JOBIM, Tom; BUARQUE, Chico. Chico Buarque de Hollanda – Volume 3 [LP]. Rio de Janeiro: Philips, 1968. 1 disco sonoro (33 1/3 rpm), estéreo.

CAFÉ FILOSÓFICO: **Mário de Andrade e a construção da cultura brasileira com José Miguel Wisnik**. 2 dez. 2023. Podcast. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/4K527H1u18QbvulE52jl6d>>. Acesso em: 27 maio 2025.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos, 1750-1880**. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: FAPESP, 2009.

CASTRO, Sílvio (org.). **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

DIAS, Gonçalves de. Canção do Exílio. *In*: **Primeiros Cantos**. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de Laemmert, 1846.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Conceição Evaristo**. São Paulo: Itaú Cultural, [s.d.]. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/1667-conceicao-evaristo>. Acesso em: 29 maio 2025.

EVARISTO, Conceição. Vozes-Mulheres. *In*: **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 24-25.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FONSECA, Maria Augusta. **Oswald de Andrade**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: implicações para a prática docente**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GREGÓRIO DE MATOS – **Seleção de Obras Poéticas**. [A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro]: Domínio Público, [s.d.]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000119.pdf>. Acesso em: 28 maio 2025.

HANSEN, João Adolfo. Para entender a poesia de Gregório de Matos, é preciso saber quem foi ele. **Jornal da USP**, São Paulo, 04 out. 2019. Cultura. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/cultura/para-entender-a-poesia-de-gregorio-de-matos-e-preciso-saber-quem-foi-ele/>>. Acesso em: 27 maio 2025).

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Lolete do Coutto. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020., 1ª ed.

ITAÚ CULTURAL. **Ailton Krenak - Culturas indígenas**. YouTube, 21 set. 2017. 15min54s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LEw7n-v6gZA>>. Acesso em: 26 maio 2025.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

MENDES, Murilo. Canção do Exílio. In: **Poemas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MENESES, Adélia Bezerra. As caravanas: racismo e novo racismo. **Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros**, 1(80), 2021, p.18-32. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v1i80p18-32>>. Acesso: 27 maio 2025.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura indígena: Vozes ancestrais em outras plataformas. In: SECCHES, Fabiane (Org). **Depois do fim**: conversas sobre literatura e antropoceno. São Paulo: Editora Instante, 2022.

PEIXOTO, Afrânio. **Castro Alves**: o poeta e o poema. Paris: Ailland & Bertrand, 1922.

PROENÇA, Cavalcanti. **Roteiro de Macunaíma**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1969.

SÁ, Lúcia. **Literaturas da floresta**: textos amazônicos e cultura latino-americana. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SCHOLLHAMER, Karl Erik. O que significa literatura contemporânea? In: **Ficção brasileira contemporânea**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, 2. ed, p. 9-20.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Imagens da branquitude**: A presença na ausência. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

SCHWARCZ, Lília Moritz e GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ENTRE ESCUTAS E SILENCIAMENTOS: A INTERAÇÃO DOCENTE-DISCENTE COMO INVENÇÃO DE SABERES E RESISTÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA

Rosinalva Neres Rocha¹

Bárbara Tatiane Santos Carvalho²

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo investiga os sentidos atribuídos à interação entre professores e estudantes como eixo fundante da experiência educativa em contextos escolares marcados por desigualdades e tensões culturais. Com base em pesquisa bibliográfica ancorada em referenciais teóricos, propõe-se uma leitura da relação pedagógica para além da transmissão de conteúdos, centrada na escuta, no reconhecimento e na produção partilhada de saberes. Argumenta-se que a interação docente-discente é atravessada por afetos, disputas simbólicas e subjetividades, sendo capaz de instaurar deslocamentos na lógica autoritária e performática ainda presente em muitas práticas escolares.

A pesquisa analisa os fatores que influenciam a qualidade relacional docente-discente e suas implicações na produção de saberes, valorização das pluralidades culturais e celebração das diferenças étnicas, de gênero e raciais. Os autores mobilizados, como Gallo (2002), Kohan (2017), Dayrell (2007) e Larrosa (2017), apontam para uma pedagogia fundada na escuta, no acolhimento e na valorização das subjetividades.

Neste sentido, o debate se circunscreve nos modos de interação em sala de aula, nas transformações sociais e tecnológicas que reconfiguram os modos de ser e estar dos sujeitos, e nos desafios impostos pela intensificação das desigualdades, das múltiplas expressões de exclusão e dos impasses da escola pública em contextos periféricos.

Argumenta-se assim, que a prática docente, mais do que técnica, é relacional e política, e que a interação significativa pode instaurar experiências formativas

1 Mestrado pela Universidade Federal de Lavras (Ufla), Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação – rocha.rosinalva@gmail.com.

2 Mestrado pela Universidade Federal de Lavras (Ufla), Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação – carvalhobarbarats@gmail.com.

atravessadas por convivências múltiplas. Em contraponto à reafirmação de estruturas hierárquicas ou funcionalistas, defende-se a emergência de saberes situados, gestados no encontro e no reconhecimento do outro.

A relação entre professores e estudantes constitui um dos eixos fundamentais da experiência escolar e, ao mesmo tempo, um campo de tensões marcadas por dinâmicas históricas, culturais e institucionais presentes no cotidiano educacional. Sob a ótica, compreende-se que os vínculos estabelecidos entre docentes e discentes não se resumem à transmissão de conteúdos ou à manutenção da ordem disciplinar, mas envolvem negociações simbólicas, afetivas e políticas que produzem sentidos diversos sobre ensinar e aprender.

O que está em pauta não é apenas a eficácia da comunicação, mas a possibilidade de construir espaços de escuta, reconhecimento e produção coletiva do conhecimento, considerando as singularidades e os atravessamentos que constituem os sujeitos escolares.

A escola, muitas vezes tensionada por exigências externas padronizadoras e por práticas ainda marcadas por heranças autoritárias, convive com a persistência de barreiras relacionais que fragilizam a construção de vínculos pedagógicos. Ainda é possível observar, sobretudo em determinados contextos da escola pública, uma pedagogia centrada na autoridade docente e na passividade discente, dificultando o exercício da participação crítica e a valorização dos saberes juvenis. Paralelamente, não se pode ignorar que estudantes também trazem marcas de experiências sociais complexas, nem sempre acolhidas no interior das práticas escolares, o que pode gerar resistências, silenciamentos ou afastamentos no plano relacional.

Autores como Gallo (2002) e Dayrell (2007) têm contribuído com a compreensão sobre a escola enquanto espaço de convivência heterogênea, em que a educação se constrói na escuta do outro, na valorização das diferenças, na formação docente e na recusa de práticas normativas excludentes. Sob essa perspectiva, investigar a interação entre professor e aluno significa, mais do que buscar respostas funcionais para o processo de ensino e aprendizagem, incide em compreender os sentidos produzidos nessa relação e seus efeitos na construção do conhecimento, na produção de subjetividades e na (re)invenção da escola pública.

É nesse campo de sentido que se situa o presente estudo, cujo objetivo é analisar a importância da interação entre professores e alunos como elemento constitutivo de experiências educativas significativas, pautadas no respeito, na escuta e na possibilidade de (re)construção coletiva dos saberes.

2. INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS E A REINVENÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

Em contextos sociais atravessados por desigualdades estruturais, disputas simbólicas e deslocamentos identitários, a escola figura como um espaço em que se materializam múltiplas expressões das contradições contemporâneas. As tensões vividas no cotidiano escolar como conflitos interpessoais, resistências às normas institucionais e práticas de exclusão, não devem ser reduzidas a desvios de conduta ou à ausência de valores, mas compreendidas como respostas plurais às formas hegemônicas de regulação e às narrativas normativas que historicamente atravessam a instituição escolar.

No interior desse cenário, torna-se imprescindível problematizar o papel do professor enquanto sujeito ético e político, cuja prática não se limita à transmissão de conteúdos, mas se desdobra como linguagem pedagógica e potência formadora. Como alerta Kohan (2017), o ato de educar envolve a disposição para o encontro, para o descentramento de si e para a escuta atenta do outro, condição essencial para a constituição de experiências educativas marcadas pelo reconhecimento mútuo.

A escola, nesse sentido, pode deixar de ser um espaço de vigilância e domesticação para se tornar lugar de hospitalidade e reinvenção, onde a convivência com a diferença não seja apenas tolerada, mas acolhida como parte constituinte do processo formativo. A conduta docente, nesse percurso, assume relevância para além da técnica: ela expressa concepções de mundo, modos de ser e agir que se atualizam nas interações com os estudantes e nas escolhas pedagógicas que performam a aula como espaço de vida.

Gallo (2002), ao discutir a ideia de uma “educação menor”, destaca que o campo educativo deve escapar das formas majoritárias que controlam os sujeitos, apostando em práticas que permitam a emergência do inesperado, do sensível e do singular. Essa perspectiva desloca a docência de um lugar de autoridade para uma posição de abertura, em que o professor não é o dono do saber, mas alguém que se permite ser afetado pelo encontro com os estudantes.

Nessa mesma direção, Juarez Dayrell (2007) sublinha que as culturas juvenis, frequentemente invisibilizadas ou tratadas como obstáculos à aprendizagem, são dimensões constitutivas dos sujeitos escolares e precisam ser consideradas na construção de vínculos pedagógicos significativos. Ignorar essas expressões juvenis, seus repertórios, estéticas, temporalidades e formas de resistência, é manter a distância entre o que se ensina e o que se vive, entre o que se espera e o que se experiencia.

Dessa forma, a atitude docente se apresenta como eixo estruturante da relação pedagógica: não como modelo moralizante, mas enquanto possibilidade

de instaurar vínculos baseados na escuta, na confiança e na valorização da pluralidade. O professor, ao reconhecer o estudante como sujeito de saberes, torna-se referência não por seu lugar hierárquico, mas por sua capacidade de sustentar uma prática coerente, sensível e situada, que abra espaço para a construção compartilhada do conhecimento.

Nessa proposição de transformação da prática educativa, o papel do professor desloca-se de uma postura transmissiva para a de um sujeito em constante movimento de aprendizagem. Assumir-se como inacabado, como alguém que aprende com e nos encontros pedagógicos, é condição para que a relação entre ensino e aprendizagem se constitua de forma recíproca e formativa. Nesse sentido, repensar o lugar docente envolve romper com o ideal de autoridade inflexível e abrir-se à escuta, ao diálogo e à alteridade, conforme propõem autores como Kohan (2017) e Dayrell (2007).

Embora a escola contemporânea enfrente resistências estruturais à mudança, muitas delas enraizadas em concepções cristalizadas de docência, disciplina e controle, é justamente no espaço da relação que se pode instaurar a possibilidade de ruptura com padrões autoritários. Como lembra Gallo (2002), é nas brechas do cotidiano escolar que emergem práticas menores, não hegemônicas, que subvertem a lógica do desempenho e da normatização, e permitem a invenção de outros modos de existir no espaço educativo.

A renovação do discurso pedagógico, portanto, não pode se restringir a ajustes metodológicos ou superficiais. Ela exige uma reconfiguração profunda do modo como se concebe o vínculo entre professor e estudante, deslocando o foco do ensino como ato de instrução para uma prática relacional sustentada na escuta, na corresponsabilidade e na produção conjunta de saberes. Trata-se de abandonar a ideia do professor detentor do saber legítimo para reconhecê-lo como alguém que partilha o espaço do não saber e da vulnerabilidade, condição fundamental para o diálogo educativo.

A afetividade, compreendida como dimensão constitutiva da experiência pedagógica, não se opõe à seriedade do ensino, mas a reinventa como gesto ético de aproximação e escuta. Em lugar de respostas emocionais previsíveis ou de um vínculo idealizado entre professor e aluno, trata-se de reconhecer o afeto como uma força que atravessa o encontro pedagógico, capaz de produzir deslocamentos, pertencimento e implicação mútua. Kohan (2017) sugere que a presença docente carrega intensidade, marcas e rastros, não para guiar, mas para acompanhar e ser acompanhado no processo formativo. O afeto, nessa perspectiva, não se traduz em condescendência ou neutralidade, mas em responsabilidade compartilhada diante do outro e do mundo que se ensina e se habita.

Uma prática pedagógica comprometida com a escuta e com a presença do outro não se ancora em protocolos de justiça ou em critérios fixos de julgamento, mas se inscreve na ética da convivência e da responsabilidade compartilhada. Nessa direção, o docente não atua como mediador de regras abstratas, mas como alguém implicado na criação de um espaço onde o respeito, o acolhimento e a autonomia se tornam possíveis a partir das relações que se constroem. Mais do que aplicar julgamentos ou comparar trajetórias, trata-se de sustentar vínculos atentos às singularidades, evitando que a afetividade seja capturada por lógicas seletivas ou meritocráticas que apenas reforcem exclusões silenciosas.

Nessa perspectiva, o docente atua como mediador de sentidos, alguém que reconhece a singularidade de cada sujeito e constrói, com eles, práticas formativas que valorizem as múltiplas expressões da existência juvenil. A construção de vínculos pedagógicos sólidos e democráticos não é, portanto, um adorno à prática docente, mas sua própria essência.

A promoção de uma interação democrática no espaço escolar não implica a diluição dos objetivos pedagógicos em sentimentalismos desproporcionais, mas demanda um reposicionamento ético do professor como mediador de relações que reconhecem o outro em sua inteireza. Assumir uma postura sensível à alteridade, nesse horizonte, não implica abdicar da intencionalidade pedagógica, mas reconfigurá-la a partir da escuta ativa, da comunicação situada e do reconhecimento das subjetividades que habitam a sala de aula.

A relação entre professor e aluno não deve se configurar como uma reprodução da lógica familiar ou da autoridade verticalizada. Ao contrário, deve se estabelecer em bases de respeito mútuo, integridade, colaboração e responsabilidade compartilhada, sem perder de vista que o espaço escolar é lugar de convivência pública, onde se aprende a lidar com a diferença e com os desafios da coletividade. Como apontam Kohan (2017) e Dayrell (2007), educar é construir com os sujeitos escolares uma experiência que os permita sentir-se pertencentes, escutados e implicados nos processos que os atravessam.

No campo da aprendizagem, é preciso compreender que o conhecimento não se dá por mera transmissão, mas pela articulação entre o desejo e a capacidade de compreender aspectos já identificados por autores como Pain (1992), ao destacar que o sujeito aprende mobilizado por afetos e contextos que lhe atribuem sentido. Nesse caso, o papel do professor é o de suscitar o desejo de aprender, em vez de restringir-se à aplicação de técnicas. Esse desejo não é espontâneo: ele emerge quando há espaço para o aluno se perceber como sujeito de saberes, alguém respeitado em sua trajetória, linguagem e vivências.

A sala de aula, então, torna-se espaço de coautoria do conhecimento, não apenas pela partilha de conteúdos, mas por meio do diálogo como prática

cotidiana de intervenção. Como destaca Gallo (2002), é necessário romper com o discurso da autoridade do saber e abrir espaço à dúvida, à escuta e à incompletude como forças formadoras. Nesse sentido, Larrosa (2017) contribui ao afirmar que educar não é oferecer respostas prontas, mas abrir tempo e espaço para que algo aconteça entre sujeitos, uma disposição para o imprevisto, para o que escapa à lógica da funcionalidade e da eficácia. A experiência educativa, portanto, não se define por resultados, mas pela intensidade do encontro e pela possibilidade de produzir outros modos de existir no espaço escolar.

Dessa forma, a centralidade da interação reside na possibilidade de desestabilizar a separação rígida entre os saberes do professor e os conhecimentos dos alunos. Não se trata de nivelamento, mas de reconhecimento da pluralidade como elemento constituinte da formação. Em vez de reafirmar a autoridade como resistência às transformações culturais contemporâneas, sugere-se acolher os deslocamentos que as juventudes trazem à escola e instaurar com eles novos modos de ensinar e aprender.

Educar, nesse contexto, significa comunicar com responsabilidade e abertura, instaurando um ambiente em que os estudantes possam expressar seus saberes, angústias e inquietações. A sala de aula deixa, assim, de ser um território de controle e passa a ser espaço de escuta e invenção. A afetividade e a interação, por sua vez, não são qualidades naturais, mas dimensões relacionais que dependem das posturas dos sujeitos implicados. Cada encontro pedagógico carrega um grau singular de intensidade, que se configura a partir das disposições dos envolvidos, dos contextos vividos e das práticas instituídas e instituintes.

A docência, enquanto experiência relacional, não se inscreve na neutralidade. Conforme argumenta Kohan (2017), o professor é presença que afeta e é afetada, um acontecimento ético que se dá na convivência e na escuta. Mais do que perfis fixos, como o autoritário, o afetuoso, o técnico ou o burocrático, o que marca os percursos formativos dos estudantes são os modos singulares como esses encontros se dão e se atualizam no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, o professor não é modelo a ser seguido, mas presença que deixa rastros no modo como os alunos se relacionam com o saber, com a escola e consigo mesmos.

Essa constatação não deve servir como tipificação normativa, mas como ponto de partida para refletir sobre os efeitos da presença docente no espaço educativo e sobre a responsabilidade que envolve a constituição de vínculos. Cada educador carrega consigo uma história, valores, afetos e contradições, que, no entanto, não o impedem de construir práticas pedagógicas fundadas na interação, na escuta e na corresponsabilidade. A efetividade do processo de ensino e aprendizagem está menos atrelada à rigidez metodológica e mais à

criação de contextos significativos em que os sujeitos possam se reconhecer e interagir como produtores de sentido.

Ainda que a racionalidade pedagógica dominante insista em procedimentos e competências, autores como Larrosa (2017) convidam a pensar a sala de aula como espaço de experiência, onde o saber não se transmite, mas se compartilha e se reinventa nos encontros. Promover ambientes em que estudantes possam se expressar, escutar, propor e sustentar o dissenso é menos uma técnica e mais uma abertura ética e estética ao outro — condição para que emergências formativas se produzam, sem que possam ser totalmente previstas ou conduzidas.

No entanto, essas práticas não devem ser vistas como repertório prescritivo, mas como possibilidades éticas que emergem da sensibilidade e da escuta atenta ao contexto e aos sujeitos envolvidos. A criação de um espaço formativo relacional e horizontal depende menos da aplicação de estratégias fixas e mais da disposição do professor em se afetar pelas experiências que se manifestam no cotidiano escolar.

Dessa forma, o ensino e a aprendizagem deixam de ser vias unilaterais de transmissão e passam a constituir-se como um compromisso partilhado, que reconhece a singularidade dos sujeitos e suas múltiplas formas de se relacionar com o saber. A construção de um ambiente ético de aprendizagem que estimule a autonomia, a confiança e o desejo de aprender, torna-se, então, um dos caminhos para o fortalecimento da cidadania e da humanização no interior da escola.

Mais do que formar estudantes obedientes ou intelectualmente produtivos, o desafio é contribuir para a emergência de sujeitos críticos, sensíveis e capazes de intervir no mundo com responsabilidade, criatividade e solidariedade. A interação, nesse processo, não é um recurso acessório, mas o próprio fundamento da experiência educativa.

Em tempos de reformas educacionais marcadas por diretrizes tecnicistas e pela diluição dos sentidos formativos da escola, pensar a relação entre professores e estudantes como núcleo pulsante do fazer pedagógico exige não apenas uma reorientação dos discursos educacionais, mas uma ruptura com lógicas de gestão centradas na eficácia, no controle e na performatividade. O Novo Ensino Médio, nesse sentido, não apenas fragilizou as bases epistemológicas da formação docente, como também instaurou uma crise no próprio conceito de mediação pedagógica, deslocando o foco da relação para a execução de tarefas moduladas por interesses externos à escola.

Nessa direção, torna-se necessário ampliar o debate para além da dimensão relacional e afetiva da docência, inserindo-o no contexto das políticas educacionais recentes que têm impactado diretamente os vínculos pedagógicos e a própria constituição da experiência escolar, como as novas propostas curriculares.

As reformas curriculares, aliadas à intensificação do trabalho docente, repercute diretamente na qualidade das interações escolares. A sobreposição de conteúdos desarticulados, a pulverização da carga horária entre múltiplos professores e a presença constante de profissionais contratados em caráter emergencial comprometem a continuidade dos vínculos e esvaziam o tempo relacional necessário à escuta e ao reconhecimento das juventudes, como destacado por Viegas (2022). O professor deixa de ser presença constante e se torna peça itinerante, marcada pela lógica da produtividade, em detrimento da construção de vínculos sólidos.

Nesse contexto, a relação pedagógica se torna um ato de resistência. Em meio ao desmonte simbólico da escola pública e à mercantilização da educação, manter-se afetado pelas singularidades estudantis é uma forma de subverter a lógica da indiferença. A resistência não é apenas política no sentido estrito, mas também epistêmica e estética: ela reside na capacidade de sustentar o tempo do encontro, de inventar espaços de acolhimento e de fazer da sala de aula um lugar de escuta e partilha.

A potência educativa da interação se dá justamente quando o professor se autoriza a habitar a vulnerabilidade do processo formativo, reconhecendo-se como sujeito em travessia, que ensina enquanto aprende e aprende enquanto escuta. Como afirma Larrosa (2017), educar não é garantir resultados, mas sustentar um tempo de abertura em que algo possa acontecer e esse algo só emerge quando há disposição para o imprevisto, para o descontrole das prescrições e para a valorização do acontecimento.

Para além da organização formal da aula, é no modo como o professor se inscreve na relação com seus estudantes que se revelam os sentidos mais profundos da experiência educativa. A escuta, nesse campo, não é apenas uma técnica de gestão do conflito ou um recurso metodológico, mas um gesto ético que implica se deixar tocar pelas narrativas dissonantes que atravessam o cotidiano escolar. Escutar é reconhecer o outro em sua inteireza, inclusive nas suas resistências, nas suas ausências, nos seus silêncios e nos seus enfrentamentos.

Ao transformar o cotidiano da sala de aula em espaço de presença sensível, o professor instaura possibilidades outras de ensinar e aprender, produzindo rupturas nas formas dominantes de controle e homogeneização. A pedagogia da escuta, como defendem Kohan (2017) e Dayrell (2007), não se constitui como recusa do conhecimento, mas como reinvenção de suas formas de circulação e apropriação. Ensinar, nesse horizonte, é abrir brechas para que os estudantes possam significar o mundo a partir de suas vivências, saberes e inquietações e não apenas repetir os enunciados legitimados por instâncias externas.

Portanto, ao repensar a centralidade da interação docente-discente à luz das transformações contemporâneas, reafirma-se o compromisso com uma

escola que não se submeta a lógicas utilitaristas, mas que se reconheça como território de invenção, onde a pluralidade dos sujeitos seja não apenas tolerada, mas convocada como fundamento da experiência educativa. O professor, nesse cenário, é presença que transforma não pela autoridade que impõe, mas pelo vínculo que sustenta e pela escuta que acolhe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa bibliográfica desenvolvida, foi possível compreender que a interação entre professores e estudantes configura-se não como um recurso acessório, mas como um dos pilares fundamentais na constituição de experiências formativas significativas. Longe de se restringir a um ideal de harmonia artificial ou de controle comportamental, a interação docente-discente emerge como prática ética e política que tensiona os modos tradicionais de ensinar e aprender, especialmente em contextos escolares marcados por desigualdades, desconfiças e descompassos entre sujeitos e instituições.

A centralidade da interação docente-discente reside em sua potência de humanização e transformação da experiência escolar. Reconhecer a escola como espaço atravessado por conflitos, afetos intensos e disputas simbólicas não é negar sua função formativa, mas assumir que a produção de saberes se dá, muitas vezes, em meio a incertezas, resistências e demandas múltiplas. Nesse cenário, não há soluções padronizadas ou prescrições universais, mas há o desafio permanente de criar condições pedagógicas que favoreçam a escuta, o reconhecimento e o pertencimento dos estudantes.

A atuação docente, nesse contexto, exige sensibilidade para desenvolver práticas relacionais que acolham as singularidades dos sujeitos escolares, promovendo ambientes de aprendizagem nos quais o diálogo, a coautoria e a afetividade sejam reconhecidos como dimensões indissociáveis do ato educativo. Isso implica repensar o currículo, as metodologias e, sobretudo, os vínculos estabelecidos no cotidiano escolar, de modo a garantir que o estudante seja compreendido como agente ativo de sua própria formação atravessado por dimensões intelectuais, sociais, emocionais e culturais.

Avançar nesse sentido exige o deslocamento da escola enquanto espaço de reprodução normativa para uma instituição que valorize a produção compartilhada do saber, sustentada por vínculos éticos e políticos entre docentes e discentes. A afetividade, entendida como prática relacional fundamentada na escuta e no respeito, e a interação crítica e situada devem ser tomadas como elementos estruturantes de qualquer projeto pedagógico comprometido com a formação integral dos sujeitos.

Por fim, conclui-se que a interação, quando compreendida como prática intencional e responsiva, planejada com responsabilidade e compromisso ético, pode instaurar novas possibilidades de ensinar e aprender. Não se trata apenas de melhorar o desempenho escolar, mas de transformar a escola em um espaço de existência plural, no qual o saber se produz com o outro, e nunca sobre ele.

REFERÊNCIAS

- DAYRELL, Juarez. A escola “faz gênero”? In: NUNES, Benedito Medrado; RIZZINI, Irene (org.). **Cultura, sexualidade e educação: diálogos para a formação de educadoras e educadores**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 79-96.
- GALLO, Sílvio. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 25 abr 2025.
- KOHAN, Walter Omar. Entre nós, em defesa de uma escola. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 590, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1676-25922017000500590&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28 abr 2025.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- PAIN, Sara. **A transmissão dos saberes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- VIEGAS, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e244193, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7Jx7mQXpBGZp5CLgcW94WHy/>. Acesso em: 20 abr 2025.

O IDEB E SEU PAPEL INDUTOR NA GESTÃO EDUCACIONAL E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Everton Nery Carneiro¹

Ivana Libertadoira Borges Carneiro²

Higro Souza Silva³

1. INTRODUÇÃO

O objetivo Geral de nosso estudo é analisar o papel do Ideb (Índice de Desenvolvimento Humano) como ferramenta de gestão educacional e sua influência na organização do trabalho escolar, tendo como objetivos específicos: investigar o conceito, a história e a metodologia de cálculo do Ideb; identificar os impactos do Ideb na gestão educacional e na organização do trabalho escolar; analisar os desafios e críticas relacionados ao Ideb e suas limitações como indicador de qualidade da educação; estudar experiências exitosas de utilização do Ideb como ferramenta de melhoria da educação; discutir perspectivas futuras para o aprimoramento do Ideb.

O Ideb tem desempenhado um papel fundamental na gestão educacional e na organização do trabalho escolar no Brasil, instalado como um indicador-chave para a formulação de políticas públicas e estratégias pedagógicas. Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Ideb combina o desempenho dos alunos em avaliações padronizadas com taxas de aprovação, permitindo um diagnóstico contínuo

1 Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia. Pós-doutor em Educação (UFC); Pós-doutor em Crítica Cultural (UNEB); Doutor e Mestre em Teologia (EST); Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação (UNEB – Campus I). Líder do GPEARA (Grupo de Pesquisa em Estudos Africanos e Representações da África). ecarneiro@uneb.br.

2 Professora Plena da Universidade do Estado da Bahia. Pós-doutorado em Difusão do Conhecimento (UFBA). Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA) Líder do Grupo de Estudos Filosofia, Educação, Ética e Psicologia Analítica. icarneiro@uneb.br.

3 Docente Substituto do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus XII. Doutorando em Educação - PPGED/UESB; Mestre em Educação - PPGED/UESB Integrante do Grupo de Estudos e pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade-GEPEMDECC/UESB e do Grupo de Pesquisa em Ludicidade, Didática, Política e Práxis Educacional - LUDIPPE/UESB higro.souza18@gmail.com.

da qualidade do ensino básico. No entanto, apesar da sua relevância, o Ideb também enfrenta desafios, como a padronização dos critérios de avaliação e a ênfase restrita em determinadas disciplinas, o que pode limitar uma visão mais abrangente do aprendizado. Diante disso, torna-se essencial discutir os impactos desse índice na gestão escolar, as dificuldades associadas à sua aplicação e as perspectivas para seu aprimoramento, especialmente no que tange à incorporação de novas metodologias e ao uso de tecnologias educacionais para potencializar o ensino e a aprendizagem. Diante disso, de que maneira o Ideb influencia a gestão educacional e a organização do trabalho escolar, e quais são seus desafios e perspectivas futuras?

O Ideb, apesar de ser um importante indicador da qualidade da educação, apresenta limitações que podem levar a práticas pedagógicas focadas exclusivamente no desempenho em testes padronizados, em detrimento de uma educação integral. No entanto, quando utilizado de forma estratégica e contextualizada, pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade do ensino.

Compreender o impacto do Ideb na gestão educacional e na organização do trabalho escolar é essencial para que educadores e gestores reflitam sobre suas práticas e busquem estratégias mais eficazes para a promoção da qualidade educacional. Além disso, a qualidade da educação básica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social e econômico do país, uma vez que influencia diretamente a formação de cidadãos mais capacitados e preparados para os desafios do mercado de trabalho e da vida em sociedade. Nesse sentido, investigar como o Ideb pode contribuir para a melhoria do ensino permite avanços na formulação de políticas públicas mais eficazes e justas, garantindo uma educação mais equitativa e acessível a todos. Do ponto de vista acadêmico, o estudo do Ideb e de seus impactos na gestão educacional e na organização escolar também se mostra essencial para o avanço da produção científica na área de avaliação educacional, fornece subsídios para novas pesquisas e para o aprimoramento de indicadores que reflitam de maneira mais abrangente a realidade do ensino no Brasil. Dessa forma, a análise do Ideb se justifica tanto no âmbito prático da gestão escolar, quanto no contexto social e científico, reforçando sua relevância para o fortalecimento das políticas educacionais e para a busca contínua pela excelência no ensino.

O referencial teórico adotado está lastreado em José Francisco Soares, em sua obra *“Indicadores educacionais no Brasil”*. Este autor é um dos idealizadores do Ideb, sendo um dos principais estudiosos sobre avaliação educacional no Brasil. Sua obra aborda a metodologia dos indicadores educacionais e suas implicações na formulação de políticas públicas e na gestão escolar. Esse livro fornece uma

base consistente para compreender o papel do Ideb na organização do trabalho escolar. Outro autor que faz parte do referencial teórico é José Carlos Libâneo, em sua obra “Organização e gestão da escola: teoria e prática”. A obra de Libâneo é extremamente reconhecida na área de gestão educacional. Ele discute como a administração escolar deve ser estruturada para garantir uma educação de qualidade, alinhando-se com a proposta do artigo de análise o impacto do Ideb na organização do trabalho escolar. Seu trabalho ajuda a entender como os gestores utilizam indicadores educacionais para melhorar a eficiência e o desempenho escolar.

Essas referências permitem um embasamento teórico consistente, abordando tanto a fundamentação dos indicadores educacionais quanto a sua aplicação na gestão e organização escolar.

Quanto à metodologia, este artigo utiliza uma abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e análise documental. São analisados relatórios do Inep, dados estatísticos do Ideb, além de estudos acadêmicos que abordam o tema. Estudos de caso de experiências exitosas são utilizados para exemplificar o uso eficaz do Ideb na gestão educacional. Diante disso, temos como resultados esperados evidenciar que o Ideb é uma ferramenta fundamental para a gestão educacional, mas que possui limitações que precisam ser (re)pensadas para evitar distorções pedagógicas. Também se espera identificar boas práticas e sugerir melhorias para o uso do Ideb na promoção da qualidade educacional.

2. CONCEITO E HISTÓRICO DO IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como um indicador para medir a qualidade da educação no Brasil. Ele combina dois elementos essenciais: o desempenho dos alunos em avaliações padronizadas e a taxa de aprovação escolar. Seu cálculo é baseado nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e no Censo Escolar, permitindo uma análise contínua da evolução do ensino no país (BRASIL, 2007).

A implantação do Ideb representou um marco na educação brasileira, pois estabeleceu metas periódicas de desempenho para as escolas, redes de ensino e para o país, buscando a melhoria contínua dos indicadores educacionais. Conforme Oliveira (2019), “o Ideb tornou-se um instrumento essencial para gestores educacionais, pois permite o monitoramento do progresso e a identificação de estratégias necessárias para avanços na aprendizagem”. Segundo Soares (2011), a construção de um sistema de avaliação baseado em indicadores como o Ideb possibilitou uma visão mais objetiva sobre o desempenho educacional,

permitindo uma gestão mais eficiente e fundamentada. Dessa forma, gestores passaram a utilizar o Ideb como uma ferramenta de diagnóstico para orientar as decisões pedagógicas e administrativas.

A metodologia do Ideb é um diferencial importante, pois considera não apenas o desempenho acadêmico, mas também a eficiência do sistema escolar na promoção dos alunos para os anos seguintes. De acordo com Soares (2011), a integração entre a qualidade do aprendizado e o fluxo escolar é essencial para compreender os desafios estruturais da educação básica. Esse modelo permite identificar fragilidades tanto na retenção de alunos quanto na eficiência das políticas de ensino implementadas em diferentes contextos.

Com o passar dos anos, o Ideb passou a influenciar diretamente a formulação de políticas públicas e as práticas pedagógicas em diversas regiões do Brasil. O uso do indicador ajudou a identificar desigualdades educacionais, promovendo estratégias específicas para o aprimoramento do ensino nas redes municipais e estaduais. De acordo com Libâneo (2012), a gestão educacional precisa ser entendida como um processo dinâmico que exige planejamento contínuo, monitoramento dos resultados e intervenções adequadas para garantir a equidade e a qualidade da educação. O Ideb, nesse contexto, tornou-se um dos principais instrumentos para monitorar a evolução do ensino e propor melhorias baseadas em evidências. Apesar dos avanços, há críticas quanto à simplificação da qualidade educacional a um único índice, o que pode desconsiderar aspectos essenciais da formação integral dos estudantes (Silva, 2021).

Entretanto, algumas críticas apontam que a redução da qualidade educacional a um único índice pode ser limitadora, uma vez que aspectos essenciais da formação integral dos estudantes não são contemplados. Libâneo (2012) ressalta que a educação deve ir além de avaliações quantitativas e incluir dimensões como formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais. Dessa forma, há uma necessidade crescente de aperfeiçoamento do Ideb para que ele possa capturar de maneira mais abrangente a complexidade do ensino e da aprendizagem.

Dessa forma, o Ideb continua sendo um dos principais indicadores educacionais do país, servindo como parâmetro para avaliação da qualidade do ensino e para a definição de políticas de melhoria educacional. No entanto, é essencial que sua utilização seja acompanhada de reflexões críticas e aprimoramentos metodológicos para garantir uma avaliação mais justa e eficaz.

3. METODOLOGIA DE CÁLCULO DO IDEB

A metodologia de cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) combina dois componentes fundamentais: o desempenho dos alunos em avaliações padronizadas e a taxa de aprovação escolar. Os dados utilizados para o cálculo são obtidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Censo Escolar, garantindo uma análise abrangente da qualidade da educação básica no Brasil (BRASIL, 2007).

O Saeb avalia o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, com base em testes aplicados periodicamente. Os resultados dessas avaliações são convertidos em uma escala de 0 a 10, refletindo o nível de aprendizado dos estudantes. Paralelamente, a taxa de aprovação, obtida a partir dos dados do Censo Escolar, indica a proporção de alunos que avançam para a série seguinte sem repetência (INEP, 2021). Essa metodologia busca integrar aprendizado e fluxo escolar, proporcionando uma visão mais ampla sobre a eficiência do sistema educacional (Soares, 2011).

A fórmula do Ideb é definida pela multiplicação do desempenho médio no Saeb pela taxa de aprovação, garantindo que tanto a aprendizagem quanto a progressão escolar sejam consideradas na avaliação da qualidade do ensino. Segundo Soares (2020), “o Ideb se destaca como um índice sintético, pois consegue mensurar a qualidade do ensino através de variáveis objetivas, proporcionando uma visão ampla da eficiência do sistema educacional”. Essa caracterização torna o Ideb uma ferramenta valiosa para gestores educacionais, pois permite diagnósticos precisos sobre a situação do ensino, auxiliando na formulação de políticas públicas direcionadas (Libâneo, 2012). Definimos aqui índice sintético como: medidas-sínteses usadas para apreender uma alguma realidade social ou categorias do mundo social e podem ser aplicados em analogia às dinâmicas de incremento de populações, lugares e ambientes

O Ideb é calculado bienalmente, permitindo acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo do tempo. Essa periodicidade possibilita a identificação de avanços e desafios no setor educacional, subsidiando políticas públicas voltadas à melhoria do ensino (Silva, 2021). Além disso, a definição de metas específicas para cada escola e rede de ensino incentiva a adoção de estratégias que favorecem o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Libâneo (2012) destaca que a gestão educacional eficaz precisa se apoiar em indicadores confiáveis para tomar decisões que melhorem a qualidade da educação, garantindo o acesso equitativo à aprendizagem.

Apesar de sua relevância, a metodologia do Ideb também enfrenta críticas. Alguns especialistas apontam que a focagem em apenas duas disciplinas pode

resultar em um ensino direcionado exclusivamente à obtenção de melhores notas, em detrimento de uma formação mais ampla e integral dos alunos (Oliveira, 2019). A adoção de um modelo de avaliação que prioriza apenas língua portuguesa e matemática pode desestimular o desenvolvimento de outras competências essenciais, como formação cidadã e habilidades socioemocionais, necessárias para uma educação integral (Libâneo, 2012). Assim, embora o Ideb seja uma referência essencial para a tomada de decisões na gestão educacional, seu aprimoramento metodológico é fundamental para que represente de maneira mais justa e completa a qualidade do ensino no Brasil.

4. IMPORTÂNCIA DO IDEB NA GESTÃO EDUCACIONAL

Segundo Dourado e Oliveira (2015), “o Ideb tornou-se um instrumento de gestão estratégico, uma vez que permite monitorar o desempenho escolar e estruturar planos de ação para a melhoria da educação”. A partir dos resultados do Ideb, é possível identificar as áreas de sucesso e as fragilidades das instituições de ensino, orientando a implementação de políticas mais eficazes e direcionadas às necessidades reais dos estudantes.

A utilização do Ideb na gestão educacional também permite comparações entre diferentes escolas, redes de ensino e estados, favorecendo a troca de boas práticas e o estabelecimento de metas de desempenho. De acordo com Silva e Araújo (2018), “a transparência dos dados do Ideb possibilita que gestores, professores e a sociedade acompanhem a evolução da educação, promovendo maior engajamento e responsabilidade na busca por melhorias”.

Outro aspecto relevante é a influência do Ideb na alocação de recursos públicos. Muitos programas governamentais utilizam os resultados do índice para definir investimentos em infraestrutura escolar, formação de professores e desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores. Conforme argumenta Castro (2020), “a vinculação dos recursos educacionais às metas do Ideb favorece uma gestão mais eficiente e equitativa, garantindo que os investimentos sejam direcionados para as áreas que realmente necessitam de melhorias”.

A gestão educacional deve considerar não apenas os resultados quantitativos apresentados pelo Ideb, mas também a qualidade do ensino e a formação integral dos estudantes. Segundo Libâneo (2012), a educação não pode ser reduzida a um conjunto de indicadores numéricos, pois deve contemplar aspectos qualitativos, como o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos. Assim, é essencial que os gestores educacionais utilizem o Ideb como um referencial para tomada de decisões, mas sem negligenciar o desenvolvimento humano e social no ambiente escolar.

Para Soares (2011), a relação entre o Ideb e a gestão escolar deve estar fundamentada na capacidade de o índice fornecer informações que permitam intervenções mais eficazes e inclusivas. A gestão baseada em indicadores como o Ideb permite identificar desigualdades educacionais e direcionar políticas públicas para a melhoria do ensino, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade social. No entanto, o autor alerta que uma gestão educacional eficiente deve aliar o uso de indicadores a uma reflexão pedagógica mais ampla, garantindo que as práticas educacionais não se limitem à preparação para exames padronizados.

Entretanto, algumas críticas apontam que o Ideb pode levar a uma visão reducionista da educação, uma vez que seu foco está restrito a disciplinas específicas, como língua portuguesa e matemática, em detrimento de outras áreas do conhecimento. Para Oliveira (2019), “o excesso de atenção ao Ideb pode gerar uma sobrevalorização de estratégias de ensino voltadas apenas para a melhoria dos indicadores, sem considerar uma formação integral e contextualizada dos alunos”.

Apesar desses desafios, o Ideb continua sendo uma ferramenta essencial na gestão educacional. Seu uso adequado pode promover a qualidade do ensino e contribuir para a redução das desigualdades educacionais no Brasil. Dessa forma, é fundamental que gestores e educadores utilizem os dados do Ideb não apenas como um instrumento de avaliação, mas também como um guia para a implementação de melhorias efetivas no sistema de ensino.

5. IMPACTOS DO IDEB NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) tem um impacto significativo na organização do trabalho escolar, pois sua mensuração orienta a formulação de políticas educacionais e a implementação de práticas pedagógicas que visam à melhoria do desempenho estudantil. Criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2007, o Ideb avalia a qualidade da educação básica considerando o desempenho dos alunos em exames padronizados e as taxas de aprovação escolar (BRASIL, 2007).

Com a influência do Ideb, muitas escolas reformulam seus currículos para alinhar os conteúdos ao que é cobrado nas avaliações padronizadas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Segundo Oliveira (2018), “as instituições de ensino tendem a priorizar disciplinas como língua portuguesa e matemática, que têm peso determinante no cálculo do Ideb, o que pode resultar na marginalização de outras áreas do conhecimento”. Essa reestruturação curricular visa à melhoria do desempenho dos alunos nas provas, mas pode

gerar um ensino mais restrito e conteudista.

Libâneo (2012) destaca que a gestão educacional deve considerar o ensino de forma holística, garantindo que os conteúdos não sejam organizados apenas com foco nas avaliações externas, mas que promovam um aprendizado significativo e integral. Nesse sentido, a pressão para melhorar os índices do Ideb também impulsiona a adoção de metodologias inovadoras, como ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos e uso de tecnologias educacionais. Segundo Silva e Santos (2019), as escolas que adotam metodologias mais dinâmicas e participativas tendem a apresentar melhores resultados no Ideb, pois essas estratégias promovem maior engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

O Ideb também incentiva a implementação de programas de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizado. Muitas redes de ensino passaram a ofertar aulas extras e atividades complementares para garantir que todos os estudantes atinjam um nível mínimo de proficiência nas disciplinas avaliadas. De acordo com Souza (2020), as iniciativas de reforço escolar têm se mostrado essenciais para a redução da evasão e reprovação, contribuindo para a melhoria dos indicadores educacionais.

Soares (2011) argumenta que a estrutura educacional precisa ser continuamente adaptada com base nos resultados dos indicadores educacionais, pois o monitoramento dos dados permite ajustes na gestão pedagógica e administrativa. A busca por bons resultados no Ideb também impacta a gestão escolar, levando à reorganização administrativa para otimização de recursos pedagógicos e humanos. Muitas escolas investem na capacitação docente, melhoria das condições estruturais e criação de um ambiente mais propício à aprendizagem. Conforme destaca Almeida (2021), “a gestão educacional passou a considerar o Ideb como um parâmetro essencial para avaliar a eficiência das estratégias pedagógicas e alocação de recursos”.

Os resultados do Ideb impactam diretamente na motivação dos profissionais da educação, uma vez que gestores e professores passam a buscar estratégias para atingir as metas estabelecidas. Em algumas redes de ensino, o desempenho no Ideb está vinculado a incentivos financeiros e programas de reconhecimento profissional. Segundo Lima (2022), “a valorização dos professores e a oferta de condições adequadas de trabalho são fatores fundamentais para a melhoria dos índices de qualidade da educação”.

Entendemos assim, que o Ideb exerce um papel determinante na organização do trabalho escolar, influenciando desde a estrutura curricular até a gestão administrativa das instituições de ensino. Embora contribua para o aprimoramento do sistema educacional, seu uso deve ser equilibrado para evitar distorções pedagógicas e garantir uma educação mais ampla e significativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das ideias dos autores referenciados e das discursões ora apresentadas em torno do Ideb, seu papel na gestão educacional e na organização do trabalho escolar, é possível inferir que esse índice possui grande relevância e impacto no sistema educacional do país.

Através da análise dos resultados do Ideb, é possível reafirmá-lo como um importante instrumento ou ferramenta capaz de identificar áreas de melhoria e direcionar recursos de forma mais eficiente, promovendo uma gestão mais eficaz. Além disso, o Ideb também influencia diretamente na organização do trabalho escolar, incentivando a adoção de práticas pedagógicas mais significativas e na busca por melhorias em diversos aspectos.

Ao traçar o contexto histórico do Ideb evidencia-se o seu caráter de instrumento avaliador, não só dos processos e práticas educativas, mas também, ou principalmente, da qualidade do ensino e do aprimoramento das políticas públicas que vislumbram a melhoria educacional.

Nesse sentido, se faz necessário reafirmar a importância do Ideb como um instrumento de avaliação e melhoria das estratégias da gestão educacional para a efetivação e garantia da educação de qualidade como direito de todo cidadão.

Embora o Ideb considere uma taxa de aprovação, ele também precisa aprofundar a reflexão sobre a qualidade do ensino e focar em aspectos como a formação dos professores, as práticas pedagógicas que valorizem o pensamento crítico e criativo.

Nesse sentido, portanto, pode-se assegurar que o IDEB cumpre um papel importante como ferramenta de monitoramento da qualidade da educação no Brasil, mas sua abordagem ainda precisa refletir aspectos fundamentais do processo educacional como a desigualdade regional, a infraestrutura escolar, o apoio aos professores e a diversidade de elementos necessários para uma formação completa.

Para que o IDEB seja mais eficaz na avaliação da educação básica no país, é necessário que ele seja amplo, incluindo aspectos qualitativos do ensino, a valorização e formação permanente de professores e a gestão participativa com atuação da comunidade de forma a garantir e contemplar as especificidades de cada contexto educacional.

Somente por meio de ajustes na metodologia e na inclusão de novas variáveis será possível garantir um retrato mais fiel da realidade escolar brasileira e, conseqüentemente, orientar políticas públicas mais eficazes para a garantia do direito educacional equitativo.

Concluir uma reflexão sobre o IDEB é, antes de tudo, um convite a olhar para a educação com responsabilidade técnica e sensibilidade humana. Se por

um lado o índice representa um avanço no monitoramento das políticas públicas educacionais, por outro, ele também nos convoca a enxergar além dos números e médias. Cada dado carrega histórias, territórios, desigualdades, ausências e potências que não cabem em gráficos, mas que precisam ser ouvidas e acolhidas. A educação, para além dos indicadores, é feita de pessoas, de afetos, de desafios cotidianos e de esperanças silenciosas. Por isso, reconhecer o valor do IDEB não significa aceitá-lo como instrumento absoluto, mas sim como ponto de partida para transformações mais profundas, mais justas e mais comprometidas com o bem comum. É preciso um IDEB que nos ajude a perceber com mais nitidez, mas também a agir com mais empatia. Afinal, garantir uma educação pública de qualidade não é tarefa que se cumpre apenas com metas, mas com coragem política, escuta ativa e compromisso com a dignidade de cada estudante e educador brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** *Relatórios sobre o Ideb*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** *Relatórios sobre o Ideb*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 09 fev. 2025.

CASTRO, M. **Políticas públicas e avaliação educacional**. São Paulo: Cortez, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, T. **O impacto da valorização docente no desempenho educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.

OLIVEIRA, M. A. **O impacto do Ideb na gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2019.

OLIVEIRA, M. A. **Os desafios da avaliação educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

OLIVEIRA, M. G. **Estratégias para a melhoria da educação básica**. São Paulo: Cortez, 2021.

OLIVEIRA, S. B. **Críticas ao uso do Ideb como principal indicador da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SILVA, J. **Críticas ao modelo de avaliação do Ideb**. Fortaleza: UFC, 2020.
- SILVA, J. **Políticas educacionais e qualidade do ensino**. Recife: UFPE, 2021.
- SILVA, J.; ARAÚJO, T. **O Ideb e sua influência na política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.
- SILVA, J.; SANTOS, P. **Inovações pedagógicas e seus efeitos no Ideb**. Porto Alegre: Sulina, 2019.
- SILVA, R. **Críticas e desafios na mensuração da qualidade educacional**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- SILVA, R. **O impacto das inovações tecnológicas no ensino básico**. Fortaleza: UFC, 2022.
- SOARES, José Francisco. **Indicadores educacionais no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- SOUZA, R. **Programas de reforço escolar e suas contribuições para o aprendizado**. Recife: UFPE, 2020.

ATELIÊ FORMATIVO COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Sandrelena da Silva Monteiro¹

INTRODUÇÃO

Pensar e fazer formação docente nos dias atuais tem sido um desafio de grande complexidade. Somando-se aos fatores históricos, sociais e financeiros que impactam e causam uma desvalorização social do trabalho docente, temos enfrentado como fator adicional a essa precarização as diversas formas de violência que têm invadido os espaços-tempos escolares, a vida dos e das profissionais. Questões que talvez deversem ser resolvidas no local de trabalho, já que ali que é a sua instância, o extrapolam e invadem a vida pessoal, com impactos destruidores à vida interior, à sua subjetividade.

Mesmo em meio a este desafiador contexto, “nós, que somos da educação”, temos em não desistir, em persistir, em resistir, em lutar em prol de que essa situação de violências multifacetadas não se instale como sendo uma normalidade na vida de professores e professoras. É fundamental destacar e fazer ressaltar que essas são situações adversas, que não podem ser consideradas como “coisas da vida”. Isso porque, como nos ensina Paulo Freire (2021) a vocação humana é para a humanização, e isso que temos vivido nos dias atuais é uma evidente desumanização daqueles e daquelas que se dedicam à educação escolar, em todos os seus níveis de ensino. E, a desumanização dos que ensinam fatalmente terá como consequência, a desumanização daqueles que aprendem. Sem criar polarização entre o aprender e o ensinar, visto que são processos distintos, mas implicados e indissociáveis, a redação aqui busca colocar em evidência que, a desumanização dos profissionais da educação implica em uma desumanização do próprio processo educativo, e, consequentemente irá impactar a formação de crianças, adolescentes e jovens que habitam o espaço-tempo escolar.

Como forma de resistência e persistência no campo da formação docente, encontramos aqueles e aquelas que buscam construir espaços-tempos

1 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação, Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Líder do Grupo Acolhe: Estudos e Pesquisas em Educação, Desenvolvimento e Integralidade Humana. Membro da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial.

de formação docente, quer seja inicial ou continuada, que se funda em uma concepção de ser humano em sua integralidade. Buscam por metodologias que vão além do ensino de conteúdos escolares (a serem depois ensinados) e se colocam em uma perspectiva de formação docente-humanizada. Uma formação docente que considera e valoriza a sensibilidade e a diversidade humana.

O texto aqui apresentado se constitui como um esforço de reunir exemplos de práticas de formação docente que, em um exercício de resistência, persistência e crença na educação insistem em manter vivo o bom ânimo frente à escola, a fé nos professores e professoras como pessoas capazes de, em sua prática docente, fazer a diferença na vida de muitas crianças, adolescentes, jovens e adulto.

De forma a alcançar o objetivo proposto, este capítulo se organiza em duas partes, em uma primeira, apresentarei trabalhos de formação docente que se fizeram dentro de uma perspectiva de pesquisa-formação, com metodologias que se constituem em diversas formas de existir da proposta de “ateliê” como dispositivo de formação docente. E, na segunda parte, compartilharei o trabalho de formação docente que temos desenvolvido no âmbito do Grupo Acolhe: Estudos e Pesquisas em Educação, Desenvolvimento e Integralidade Humana, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, sob minha coordenação.

ATELIÊ(S) COMO DISPOSITIVO(S) DE FORMAÇÃO DOCENTE

Importante contextualizar aqui o que estamos entendendo quando trazemos a palavra “ateliê”, visto que pode ser usada, e o é, para designar diversas possibilidades. No contexto desse trabalho entendemos “ateliê” em consonância com D’Ávila, Madeira e Guerra, (2018), compreendendo-o enquanto um espaço-tempo de formação humana que se funda na vivência sensorial e subjetiva do conhecimento, em sua apreensão sensível e inteligível, de forma crítica, mas não excludente, por entender que cada pessoa encontra-se em um estado próprio de desenvolvimento e aprendizado. Aqui se valoriza o compartilhamento de ideias, valores e atitudes em condições de reflexão sobre a práxis.

De forma a divulgar e quiçá fazer chegar a mais professores-pesquisadores-formadores a proposta do uso de ateliês como metodologia a ser utilizada, aprimorada e adaptada a cada contexto, fiz uma pequena, no entanto, rica busca por registros de trabalhos que tenham utilizado de propostas nomeadas como ateliê no âmbito da formação docente. A pesquisa foi realizada de forma não sistemática em plataformas virtuais.

Em uma primeira leitura dos trabalhos selecionados chama atenção a presença recorrente de referências ao trabalho da Professora Cristina D’Ávila, da Universidade Federal da Bahia, que há mais de uma década vem compartilhando

suas pesquisas-formação com uso da proposta metodológica nomeada de Ateliê Didático (D'ÁVILA e MADEIRA, 2018; D'ÁVILA, MADEIRA e GUERRA, 2018; D'ÁVILA, ZEN e GUERRA, 2020; D'ÁVILA e MINEIRO, 2025). Crstina D'Avila é uma das autoras mais referenciada, parece ser ela uma grande influência e inspiração para quantos buscam realizar uma formação docente que não se limite a conteúdos acadêmicos, mas que coloquem em destaque a subjetividade e sensibilidade da pessoa humana que é o professor e a professora.

Ao realizar a revisão de literatura, buscando trabalhos que tenham se utilizado da proposta de ateliê no âmbito da formação docente, selecionei dez trabalhos, a saber: Paris (2012), Machado e Neves (2015), D'Ávila e Madeira (2018), D'Ávila, Madeira e Guerra (2018), D'Ávila, Zen e Guerra (2020), Fernandes e Suanno (2022), Rocha e Marisco (2023), Santana e Silva (2023), Guerra e Madeira (2024), D'Ávila e Mineiro (2025). Ponto comum em todos os trabalhos escolhidos é o fato de buscarem por construir um espaço-tempo de formação docente que vise ir além dos conteúdos escolares, colocando em pauta a sensibilidade e humanidade dos e das profissionais da educação.

Em trabalho realizado com docentes da área de Educação Matemática Paris (2012) traz uma proposta que nomeou de Ateliês (auto)formativos. A autora destaca a potencialidade da proposta de ateliê ao propiciar, dentre outras experiências, o exercício de (auto)reflexão sobre si mesmo, na relação com os outros e a natureza e sobre os processos educativos nos quais cada participante está inserido.

Machado e Neves (2015) ressaltam o ateliê como espaço de formação continuada e em serviço que possibilitou a escuta ativa, comunicação, partilha de experiências, reflexão sobre o trabalho docente e contribuições para enriquecimento das práticas pedagógicas. Os trabalhos de Rocha e Marisco (2023) e de Santana e Silva (2023), também tratam da formação docente continuada. Ambos apontam dentre seus objetivos a busca pela criação de um espaço-tempo de (re)construção de saberes e práticas docentes possibilitando a constituição de novos sentidos na relação com o processo de ensino e aprendizagem. Rocha e Marisco (2023, p. 18) apontam que “o ateliê didático foi capaz de disponibilizar aportes teóricos e metodológicos, propiciando reflexões e o interesse de incorporar novas estratégias na prática pedagógica”. Tal constatação reafirma o potencial do ateliê como dispositivo de formação docente.

Enfrentando o desafio da formação continuada com profissionais do ensino superior D'Ávila, Madeira e Guerra (2018) e Guerra e Madeira (2023) fazem uso do nomeado “Ateliê Didático”. Dentre os registros dos e das participantes compartilhados pelas autoras há afirmativas sobre o fato de que o processo formativo mediado pelo ateliê oportunizou mudanças significativas

tanto do ponto de vista profissional quanto pessoal. No dizer D'Ávila, Madeira e Guerra (2018, p. 79) “os ateliês didáticos têm possibilitado, enfim, a partir de um trabalho pedagógico sensível e crítico, e de pesquisa e reflexão, sobre a itinerância formativa de cada um, a transformação da práxis pedagógica dos professores envolvidos nesta importante ação” Ampliando o compartilhamento das ações desenvolvidas encontramos em D'Ávila, Zen e Guerra (2020) um estudo mais detalhado sobre a proposta da “didática sensível” e as repercussões na formação de professores universitários. Destacam a apropriação, por parte dos e das participantes, da linguagem estésica e estética e da dimensão lúdica, revelada em seus registros nos Diários Formacionais. Nesses diários alguns dos pontos destacados pelos participantes do Ateliê Didático foram: as trocas entre pares, à vivência de conteúdos acadêmicos em experiências sensíveis, o mergulho nas subjetividades, quando da relação com suas histórias de vidas. Outro ponto que merece destaque nesse trabalho é quanto à automotivação dos e das participantes, já que se inscrevem de forma voluntária, o que reafirma o entendimento de que o processo de formação precisa ser uma escolha autêntica e genuína, caso contrário, ficará apenas na formalização de ensino de técnicas e repasse de conteúdos acadêmicos.

Trazendo uma discussão mais centrada nas possibilidades da Didática Sensível, encontramos o trabalho de Fernandes e Suanno (2022), que aponta essa proposta como sendo um avanço em termos de didáticas utilizadas na formação docente. Para as autoras a Didática Sensível possibilita uma formação de docentes capazes de construir e potencializar práticas e saberes sensíveis no cotidiano da escola, aguçando a estética, o lúdico e a inteligibilidade na construção do conhecimento. No trabalho construído por D'Ávila e Mineiro (2025), o desafio é trazer a Didática Sensível para a formação de professores universitários. Aqui o Ateliê Didático constitui um dispositivo de formação envolvendo a resignificação das práticas docentes em que se buscou desconstruir a dicotomia entre pensar e sentir, uma vez que ambos apresentam-se como construtos básicos da Didática Sensível.

Por fim, faz-se importante ressaltar o caráter voluntário que deve presidir a participação em qualquer formação docente que queira ir além do ensino de conteúdos, buscando alcançar o ser humano em sua integralidade. Posso impor a uma pessoa estar em um lugar físico e tempo cronológico específico, mas, jamais serei capaz de obriga-la a se abrir à experiência do aprender de forma significativa e sensível.

Tendo feito essa primeira apresentação de trabalhos de pesquisa-formação que fizeram uso da proposta de “ateliê” enquanto dispositivo de formação docente inicial e continuada, passo, a partir de agora, a compartilhar sobre a experiência do Ateliê Formativo, proposto pelo Grupo Acolhe – FAGED – UFJF.

ATELIÊ FORMATIVO: EDUCAÇÃO, SAÚDE E SENTIDO DE VIDA NA FORMAÇÃO DOCENTE

O Ateliê Formativo proposto pelo Grupo Acolhe – FAGED – UFJF como um dispositivo de formação docente inicial e continuada tem como principal fundamentação a Teoria da Logoterapia e Análise Existencial de Viktor Frankl (1905-1997).

A teoria de Frankl não aborda diretamente a educação escolar, muito menos a formação docente, no entanto, traz contribuição inestimável quanto à formação humana. O autor defende que “a busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora no ser humano” (FRANKL, 2018, p. 58). Essa compreensão da força motriz da vida humana é um dos principais fundamentos do Ateliê Formativo, uma vez que objetiva uma formação docente que vise o aguçar da consciência (Bruzzone, 2011; Frankl, 2011, 2020), para a percepção do(s) sentido(s) que há em ser e estar docente, não obstante os desafios e adversidades que impactam a educação, especialmente no Brasil.

Além do propósito do aguçar da consciência para a percepção do(s) sentido(s) que há na docência, o Ateliê Formativo se propõe, também, a colocar em pauta a saúde mental e o bem estar do e da profissional da educação. Acreditamos que colocar em pauta a discussão sobre promoção de saúde na escola e evidenciar os fatores que levam ao adoecimento psíquico docente, traz consigo a discussão sobre as condições de trabalho e de vida que vivem os e as docentes nos dias atuais. Aqui é importante pensar, também, sobre a razão de, apesar de toda a adversidade que impacta o contexto educacional, muitos e muitas profissionais ainda optarem por permanecerem professores e professoras. Nossa hipótese, que tem sido confirmada com a prática do Ateliê Formativo é que, apesar de todas as dificuldades, essas pessoas ainda encontram sentidos que fazem valer todo o esforço e dedicação para estar na educação.

Além da fundamentação teórica em Viktor Frankl, a idealização e construção da proposta do Ateliê Formativo teve como inspiração o trabalho do Ateliê Didático desenvolvido por Cristina D’Ávila. Aprendemos que o ateliê traz em seu bojo “um trabalho calcado na vivência sensorial dos conhecimentos, na sua apreensão sensível e inteligível, na compreensão crítica e no compartilhamento de ideias, valores e atitudes” (D’Ávila, Madeira e Guerra, 2018, p. 167), reverberando em mudanças na autopercepção, autocuidado e também na práxis pedagógicas de seus participantes. Essas mudanças foram registradas, também, nos trabalhos desenvolvidos no contexto do Ateliê Formativo no contexto do trabalho realizado pelo Grupo Acolhe – FAGED – UFJF.

ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ATELÊ FORMATIVO

A proposta do Ateliê Formativo foi estruturada em um modelo de seis dinâmicas, as quais devem ser realizadas de forma continuada e com uma organização temporal semanal. Como parte da formação é proposto aos e às participantes a realização de registros sobre a experiência em cada dinâmica no que foi nomeado de Diário Formativo.

Como toda proposta pedagógica de formação docente, também o Ateliê Formativo precisa de planejamento e organização para ser desenvolvido. Da mesma forma, é fundamental a qualquer pessoa que queira fazer uso desta proposta ter estudado sobre a Teoria de Viktor Frankl, isto porque há conceitos muito específicos dessa teoria que são abordados nas dinâmicas relacionais. E, é desejável, que já tenha experienciado as dinâmicas.

É fundamental que o planejamento do Ateliê Formativo se faça em um percurso continuado. Que não aconteça em um único dia e nem em dias seguidos, por exemplo, três ou quatro dias seguidos, mas, que seja feito dentro de um contínuo semanal, dando tempo regular entre um encontro e outro, de forma que os participantes possam refletir sobre as proposições, revisitar suas próprias concepções e conceitos preestabelecidos, não raras vezes, enraizados em seus modos de ser e estar no mundo. Que tenham tempo para estudar os conceitos teóricos que perpassam a experiência, construindo condições para se posicionarem frente aos mesmos.

A proposta do Ateliê Formativo é constituída por seis dinâmicas, mas recomendamos uma organização em sete semanas, de tal forma que no primeiro encontro seja realizada a apresentação da proposta, sua dinâmica e objetivos. Ressaltamos a importância da aceitação para participação enquanto ato de livre escolha e comprometimento.

Cada dinâmica do Ateliê Formativo é um convite à autorreflexão com vistas ao aguçar da consciência em busca de perceber o(s) sentido(s) que há em ser e estar docente, ou, no caso da formação inicial, estar se formando docente. São feitas orientações para cada encontro, que devem ser avaliadas e adaptadas ao contexto em que for desenvolvido. Fundamental compreender cada dinâmica como um auxiliar no exercício de autorreflexão e aguçar da consciência, e não como um questionário de questões fechadas a serem respondidas com sim ou não.

Sobre o desenvolvimento das dinâmicas, é importante que sejam conduzidas com o uso de estratégias que ajudem os e as participantes a responderem para si mesmos(as) as questões propostas. Essas reflexões podem ser compartilhadas com o grupo ou não. Isso deve ser escolha e não imposição. Uma sugestão de desenvolvimento é que sejam utilizados recursos como exercícios de relaxamento, que podem ser inspirados nos princípios de Yoga

(MONTEIRO, FERNANDES e HAMBLIN, 2023) para iniciar cada encontro. Sugerimos também o uso de recursos das artes, como imagens, músicas, colagens, pinturas e outros para a realização das dinâmicas. As proposições para cada encontro estão organizadas em seis dinâmicas relacionais, conforme apresentadas no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Proposta de organização e desenvolvimento do “Ateliê Formativo: educação, saúde e sentido de vida na formação docente”

Dinâmica Relacional:	Proposições reflexivas
Dinâmica Relacional 1 – Autopercepção e atitudes frente a situações adversas	Ao olhar para si mesmo, que sentimentos você considera mais presentes em seu dia a dia? Ao olhar para si mesmo, que emoções você considera mais presentes em seu dia a dia? Ante situações adversas, você é capaz de nomear as próprias emoções? Ante situações que lhe causam algum tipo de dor, que reações você comumente assume? Quando a situação de dor permanece por mais tempo que você gostaria, que atitude você assume? Ante situações que lhe trazem alegria, que reações você comumente assume?
Dinâmica Relacional 2 – Conhecer conceitos e aprender a usá-los	Você já pensou sobre o que significa propósito de vida? Sentido de vida? Frustração existencial? Vazio existencial? Tédio? Você já pensou sobre a diferença entre a tensão necessária para que nos movimentemos para a realização das tarefas diárias e a tensão que se configura como pressão que acaba por gerar a sobrecarga de estresse que pode adoecer? Você já pensou sobre a diferença entre tristeza, como sentimento humano comum e a tristeza profunda e continuada a qual caracteriza um quadro de depressão? Você já pensou sobre a diferença entre expectativa e perspectiva? Você já pensou sobre a diferença entre sofrimento psíquico e adoecimento psíquico? Que outros conceitos fazem parte do seu cotidiano e merecem ser aqui pensados?
Dinâmica Relacional 3 – Autocuidado e bem-estar	Você costuma reservar um tempo da e na sua semana para se cuidar enquanto pessoa integral que é, ou seja, considerando seus aspectos bio-psíquico-sócio-espiritual? Você já participou de alguma ação de educação em saúde com foco no autoconhecimento, no autocuidado, no autoacolhimento e na autoaceitação? Você já participou de alguma atividade (recreativa, curso ou outro) cuja temática perpassasse pela questão da construção de estratégias de resiliência, autocuidado e educação em saúde mental? Você já pensou que os tabus socialmente construídos em relação à temática saúde mental podem estar impedindo a discussão e ações educativas na escola?

Dinâmica Relacional 4 – Sobre formação docente e atenção à vida	Você já participou de alguma proposta de formação docente que tratasse das temáticas: sentido de vida, propósito de vida, frustração e vazio existencial, e saúde e adoecimento psíquico? Você estuda sobre a temática saúde mental e autocuidado por iniciativa própria, ou seja, independente da formação oficial sistematizada? Você considera desafiador falar sobre saúde quando se trata de ações de agravos ao bem-estar? Você se sente em condições de conversar sobre a temática saúde mental no contexto escolar? Você se sente em condições de desenvolver ações de educação em saúde no contexto escolar?
Dinâmica Relacional 5 – Sobre sentido de vida e sentido de ser e estar docente	Que razões foram determinantes para que você esteja hoje na docência (ou no curso de licenciatura)? Que razões fazem com que você, todos os dias, se prepare para ir para a escola (ou faculdade)? Quando você olha para sua importância diante da sociedade, que sentido você vê em ser e estar sendo docente? Você se sente em condições de escrever sua(s) máxima(s) de enfrentamento, ou seja, seu(s) princípio(s) de resiliência enquanto docente?
Dinâmica Relacional 6 – Autoavaliação após formação	Como foi para você este movimento de formação que teve como temática saúde mental? Como foi para você este movimento de formação pautada na autorreflexão e aguçar da consciência? Você observou alguma mudança em você mesmo (pensamentos, sentimentos, emoções, atitudes, percepções, dentre outros) ao longo desse processo de formação? O processo de formação contribuiu de alguma forma para você se sentir mais seguro para abordar a temática de propósito e sentido de vida no contexto escolar?

O exercício de avaliação quer seja em grupo e/ou a autoavaliação individual deve acontecer a cada encontro, de forma a saber dos e das participantes sobre as implicações da experiência do Ateliê Formativo em seu cotidiano profissional e pessoal. Outro ponto que se torna importante é avaliar junto aos e às participantes sobre a viabilidade ou não de ações de educação em saúde com foco no aguçar da consciência no contexto escolar, em suas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do dispositivo de formação docente nomeado “Ateliê Formativo: educação, saúde e sentido de vida na formação docente” faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo que foi devidamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da universidade na qual atuamos.

Até esse momento já fizemos uso dessa proposta com três grupos de estudantes do curso de Pedagogia. Nesse contexto o uso do dispositivo é parte da disciplina “Educação, Espiritualidade e Saúde: Estudos sobre integralidade

humana”, oferecida no âmbito do Departamento de Educação. Mesmo fazendo parte da disciplina, os e as estudantes não são obrigados a participar das dinâmicas. É respeitada e valorizada a livre escolha, partindo do princípio de que sua participação precisa ser feita de forma voluntária e livre possibilitando a cada um e cada uma abrir-se espontaneamente ao exercício da autorreflexão e como consequência ao aguçar da consciência em relação ao(s) sentido(s) que percebem em estar sendo estudantes em um curso de Pedagogia. No entanto, o caráter voluntário não exime o e a participante da responsabilidade consigo mesmo e com o grupo.

Quanto aos dados registrados com essas turmas, já estão em fase de estudo e em breve poderão ser compartilhado. O que já é possível afirmar é que, a experiência do Ateliê Formativo no contexto dessa disciplina gerou reflexões significativas nos e nas participantes sobre os sentidos percebidos em ser e estar estudantes em um curso de Pedagogia e sobre como o exercício do aguçar da consciência lhes ajudou a perceber que, mesmo nos momentos difíceis do curso, sempre havia um sentido e que, ainda que de forma inconsciente, era aquele sentido que se constituía razão para a continuidade.

REFERÊNCIAS

BRUZZONE, Daniele. **Afinar la consciencia**: educación y búsqueda de sentido a partir de Viktor E. Frankl. Buenos Aires: San Pablo. 2011.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena; GUERRA, Denise. Ateliê Didático: diário online e pesquisa-formação com docentes universitários. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 61-83, jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.18.056.ds03>. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2018000100061&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 26 jun. 2025.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena (Orgs.). **Ateliê Didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018. 175 p.

D'ÁVILA, Cristina; ZEN, Giovana; GUERRA, Denise Moura. Formação espectral: do pensamento complexo ao raciovitalismo na formação de professores universitários. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 245–263, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v31i1.66941>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66941>. Acesso em: 26 jun. 2025.

D'ÁVILA, Cristina; MINEIRO, Márcia. A centralidade da didática na formação de professores e as contribuições da didática sensível. **Educação**, [S. l.], v. 50, n. 1, p. e67/1–34, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644489343>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/89343>. Acesso em: 26 jun. 2025.

- FERNANDES, Livia Patrícia; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática Sensível: proposta potente para formação sensível de professores. **Professare**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. e3008–3008, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33362/professare.v11i3.3008>. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3008>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- FRANKL, Viktor E. **A vontade de Sentido**: fundamentos e aplicações da Logoterapia. São Paulo: Paulus. 2011.
- FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 44 ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes. 2018.
- FRANK, Viktor E. **A presença ignorada de Deus**. 21 ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2020.
- GUERRA, Denise Moura de Jesus; MADEIRA, Ana Verena Magalhães. Uma reflexão sobre o perfil da/o estudante UFBA no contexto formacional do ateliê formativo. **Revista Trilhos**. Santo Amaro, Bahia. V. n. p. 1118-132, 2024. Disponível em: <https://revistatrilhos.com/home/index.php/trilhos/article/view/135>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- MACHADO, Jane do Carmo; NEVES, Rui. Ateliê de formação espaço de constatações, reflexões e aprendizagens. **Campo Abierto, Revista de Educación**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 93–103, 2015. Disponível em: <https://revista-campoabierto.unex.es/index.php/campoabierto/article/view/1691>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- MONTEIRO, Sandrelena da Silva; FERNANDES, Ruthmary Fernandes de Souza; HAMBLIN, Patrícia Paula de Oliveria. (2023). Formação-acolhimento docente em tempos de pandemia. **Revista Educação**, 48(1), e45/1–19. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/68157>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- PARIS, Sandra Lúcia. **Os ateliês (auto)formativos na constituição do sujeito docente na educação matemática**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2012. 226 f.
- PENTEADO, Andrea; MELLO, Graziela Ferreira de; COUTINHO, Isabelle Ribeiro. Ateliê pedagógico: Formação artística e sensível de futuros professores. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 209–226, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5965/244712671112025209>. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/25798>. Acesso em: 26 jun. 2025.

ROCHA, Danielle Ribeiro; MARISCO, Gabriele. Ateliê didático: um processo formativo docente para a ressignificação do ensino de microbiologia. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 9, n. jan./dez., p. e209223, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v9.2092>. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2092>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SANTANA, Viviane Mendes; SILVA, Gabriele Marisco da. Ateliê didático reinventa docente “horta na escola”: um processo formativo para docentes da educação básica. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 6, p. e15883, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14176183>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/15883>. Acesso em: 26 jun. 2025.

O PAPEL TRANSFORMADOR DA MENTORIA NA FORMAÇÃO MÉDICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Kátia Poles¹

Renato Ferreira de Souza²

INTRODUÇÃO

A mentoria tem ganhado destaque na formação médica contemporânea, consolidando-se como um pilar essencial para o desenvolvimento integral de estudantes e residentes. Mais do que um simples processo de transmissão de conhecimentos técnicos, a mentoria configura-se como uma relação transformadora que impulsiona o amadurecimento pessoal e profissional, fortalece a construção da identidade médica e oferece um importante suporte emocional e psicossocial diante das complexidades e incertezas inerentes ao percurso formativo. Essa dimensão ampliada da mentoria reconhece que a formação médica envolve não apenas a aquisição de habilidades clínicas e técnicas, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais para a prática médica humanizada e ética.

Nesse contexto, a mentoria revela-se uma estratégia importante para enfrentar os desafios do ambiente universitário e clínico, promovendo o desenvolvimento de habilidades de liderança, trabalho em equipe, senso de pertencimento à comunidade acadêmica e, posteriormente, pertencimento à comunidade médica, além da capacidade de lidar com situações desafiadoras e de pressão. Além disso, ao aproximar diferentes gerações de profissionais, a mentoria estimula a troca enriquecedora de experiências, valores e perspectivas, o que contribui para a construção de uma cultura colaborativa e inovadora no ensino médico (FARID, BAIN & HUANG, 2022). Essa interação e trocas de experiências intergeracionais favorece não apenas o crescimento técnico, mas também a formação de médicos mais reflexivos, críticos e preparados para as demandas sociais e éticas da medicina contemporânea.

1 Professora Associada do Departamento de Medicina da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

2 Professor Associado do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Além disso, a mentoria tem se mostrado uma ferramenta eficaz para o fortalecimento do bem-estar emocional dos estudantes, oferecendo um espaço seguro para o acolhimento de dúvidas, inseguranças e desafios pessoais, elementos muitas vezes negligenciados nos currículos tradicionais. Essa abordagem integral contribui não somente para a formação de profissionais mais resilientes e conscientes de seu papel na promoção da saúde da população em geral, mas também estimula a importância do autocuidado e a atenção com a própria saúde, aspecto fundamental para o futuro pessoal e profissional dos discentes.

Este capítulo propõe uma análise dos desafios e perspectivas da mentoria na formação médica, fundamentado na literatura da área e principalmente na experiência prática dos autores. Ao longo de vários semestres dedicados à disciplina de Mentoria, adquiriu-se um conhecimento que permite discutir o papel estratégico dessa prática para a excelência do ensino médico. Destaca-se que o papel de mentor pode ser exercido por qualquer profissional que possua o perfil adequado para atender às demandas das atividades propostas. Neste contexto específico, os mentores são profissionais formados em enfermagem e psicologia. Essa diversidade de formações contribui para uma abordagem mais ampla e enriquecedora no processo de mentoria, valorizando diferentes perspectivas e experiências profissionais.

Assim, o objetivo deste texto é sublinhar a importância de consolidar a mentoria como um componente estruturante dos programas de formação médica, reconhecendo-a como um elemento essencial para a formação de profissionais mais capacitados, éticos e comprometidos com a melhoria contínua da prática profissional. A mentoria não apenas oferece suporte técnico e acadêmico, mas também promove o desenvolvimento de competências interpessoais, reflexivas e éticas, fundamentais para a atuação responsável no campo da saúde. Ao integrar a mentoria de forma sistemática nos currículos, os programas de formação podem fortalecer a construção de uma cultura profissional baseada em valores sólidos, colaboração e aprendizado constante. Dessa forma, a mentoria contribui para a formação de médicos que estão melhor preparados para enfrentar os desafios complexos da prática clínica, promovendo um cuidado mais humanizado e efetivo à população.

O PAPEL DA MENTORIA NA FORMAÇÃO MÉDICA

A mentoria é definida como uma relação pedagógica estruturada e intencional entre um profissional experiente, denominado mentor, e um aprendiz, o mentorando, cujo propósito central é orientar, apoiar e inspirar o desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal deste último (SILVA e MIYASAKI, 2022). Essa interação vai muito além da simples transmissão de conhecimentos técnicos, configurando-se como um processo dinâmico e multidimensional que favorece o crescimento integral dos discentes em diversos aspectos.

No contexto da formação médica, a mentoria assume um papel ainda mais complexo e estratégico. Ela promove a aproximação entre docentes e discentes, criando um ambiente de confiança e diálogo aberto que facilita a troca de experiências e o compartilhamento de diferentes saberes (D'AVILA et al., 2021). Essa conexão é fundamental para a construção de vínculos que apoiam o estudante em momentos desafiadores da trajetória acadêmica e profissional.

Além disso, a mentoria contribui significativamente para o desenvolvimento de competências técnicas e interpessoais. Enquanto as habilidades técnicas são essenciais para a prática clínica segura e eficaz, as competências interpessoais – como comunicação, empatia, trabalho em equipe e resolução de conflitos – são igualmente importantes para o exercício da medicina humanizada (FARID, BAIN & HUANG, 2022). Assim, a mentoria proporciona um ambiente ideal para o aprimoramento destas habilidades, por vezes esquecidas nos planos pedagógicos de cursos convencionais, pois oferece orientações personalizadas, promove atividades dinâmicas e conta com ações cuidadosamente planejadas para atingir o objetivo de desenvolver habilidades interativas e socioemocionais.

Outro aspecto central é a humanização da formação médica. A mentoria incentiva uma abordagem que valoriza o cuidado integral do paciente, promovendo a sensibilidade ética e o respeito à diversidade cultural, social e emocional dos indivíduos atendidos (SHEN et al., 2022). Essa dimensão humanística reforça a importância de formar profissionais que compreendam o paciente como um ser complexo e singular, indo além do diagnóstico e tratamento técnico protocolar.

Paralelamente, a mentoria oferece apoio emocional e fortalece a autoestima dos mentorandos, que frequentemente enfrentam situações de pressão, dúvidas existenciais e desafios pessoais durante a formação (COSTA et al., 2021). O suporte recebido por meio da relação mentor-mentorando contribui para a saúde mental, reduzindo o risco de burnout e promovendo o bem-estar psicológico e o equilíbrio emocional.

A disciplina também estimula a autonomia e a reflexão crítica, habilidades indispensáveis para a prática médica contemporânea. Ao incentivar o pensamento independente, a análise ética e a tomada de decisões fundamentadas, os encontros preparam os estudantes para atuar de forma responsável e inovadora diante das complexidades do sistema de saúde (NG et al., 2020). Essa postura reflexiva é essencial para o desenvolvimento contínuo e para a adaptação às constantes transformações da medicina e do mercado de trabalho.

Dessa forma, a mentoria na formação médica não apenas complementa o ensino formal, mas também potencializa a formação de profissionais mais preparados, humanos e conscientes de seu papel social, contribuindo para a qualidade e a eficiência do cuidado em saúde.

IMPACTOS E BENEFÍCIOS DA MENTORIA NA FORMAÇÃO MÉDICA

A mentoria pode ser compreendida como uma relação pedagógica estruturada e intencional cujo objetivo central é orientar, apoiar e inspirar o desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal dos alunos (SILVA & MIYASAKI, 2022). No âmbito da formação médica, essa relação transcende o ensino tradicional, ao criar um espaço de diálogo, abertura, confiança e crescimento mútuo, que contribui de maneira significativa para a trajetória formativa dos futuros profissionais (D'AVILA ET AL., 2021).

Entre os principais benefícios da mentoria na formação médica, destacam-se alguns pontos fundamentais:

- **Construção da identidade estudantil e profissional:** a mentoria desempenha um papel essencial na construção da identidade estudantil e profissional, proporcionando um importante senso de pertencimento e reconhecimento (SILVA & MIYASAKI, 2022). Esse vínculo é cultivado desde os períodos iniciais, conectando os estudantes ao seu grupo de colegas, ao curso de medicina – por meio de interações diretas com veteranos e calouros – e, de forma mais ampla, à universidade, com o engajamento em suas atividades e na vida acadêmica. Tais experiências são essenciais para a adesão dos estudantes ao curso e à instituição, promovendo uma convivência mais gratificante com colegas, professores e a comunidade acadêmica em geral. Consequentemente, promove-se a edificação de uma identidade estudantil e profissional solidamente fundamentada, com ganhos pessoais e profissionais inumeráveis. Os mentorandos, por sua vez, sentem-se verdadeiramente acolhidos e confiantes para prosseguir em suas trajetórias.
- **Desenvolvimento de resiliência:** a mentoria estimula a construção de posturas resilientes ao proporcionar um espaço seguro para o compartilhamento de experiências, dúvidas, angústias e medos. Ao perceberem que os desafios são comuns a todos, os estudantes desenvolvem um amadurecimento significativo, adquirindo habilidades para enfrentar as dificuldades de forma mais adaptativa e resiliente. Esse processo também alivia o sentimento de isolamento ou culpa, fortalecendo o suporte emocional necessário para a superação das adversidades (NG et al., 2019).
- **Apoio ao bem-estar:** a mentoria desempenha um papel fundamental no apoio ao bem-estar dos estudantes, funcionando como uma extensão da rede de suporte institucional. Os mentores auxiliam os estudantes a lidar com desafios diversos, especialmente durante períodos de maior estresse, como semanas de avaliação e finais de semestre letivo (LOPES FILHO et al., 2021). É importante ressaltar que as atividades de mentoria incluem

a apresentação de toda a rede de apoio da universidade aos discentes, enfatizando a importância de utilizar esses recursos quando necessário. Isso abrange, por exemplo, os diversos espaços de cuidado com a saúde disponíveis. Além disso, a cada semestre letivo, os mentores reservam horários específicos em suas agendas para oferecer escuta individualizada aos estudantes que sentirem necessidade. Essa iniciativa cria um espaço adicional e importante de acolhimento e atenção, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral dos discentes.

- **Promoção da humanização na prática médica:** a mentoria desempenha um papel ativo na promoção da humanização dentro do contexto acadêmico e na preparação para a prática médica. Ela fomenta o desenvolvimento de vínculos solidários e empáticos, características essenciais para uma medicina centrada no paciente (TONON, FALSARELLA & GONSAGA, 2022). Os encontros e atividades de mentoria são conduzidos de forma menos rígida e hierárquica, o que incentiva o protagonismo dos estudantes. O professor mentor não deve ser o protagonista, centro das atenções. Ao se sentirem respeitados e ativamente envolvidos nos processos coletivos, os discentes compreendem que o diálogo aberto, a escuta ativa, a empatia e a solidariedade são ferramentas importantes nas relações interpessoais. Essa percepção não se restringe à sua formação acadêmica, mas se estende para além do ambiente universitário, influenciando positivamente suas práticas médicas em estágios, residências e na vida profissional futura.
- **Desenvolvimento de liderança e gestão:** a mentoria desempenha papel decisivo no desenvolvimento de habilidades de liderança e gestão, preparando o futuro médico para os desafios do dia a dia da profissão. Tópicos como gestão do tempo, resolução de conflitos e qualidade de vida são abordados de forma recorrente e enfática (LOPES FILHO et al., 2021). Durante as atividades de mentoria, os estudantes são incentivados a reconhecer que são os principais responsáveis por suas escolhas e decisões, incluindo o gerenciamento do tempo e da própria vida, seja em âmbito particular ou acadêmico. A queixa de falta de tempo para estudos e autocuidado é comum, e a mentoria trabalha ativamente para desmistificar a ideia de que essa “falta de tempo” é algo irremediável. Ao abordar esses aspectos de forma contínua, os discentes compreendem a necessidade de se organizar e desenvolver habilidades de liderança e gestão sobre suas atividades e, mais importante, sobre suas próprias vidas e agendas.
- **Promoção de autonomia:** a mentoria fomenta a autonomia dos estudantes, pois o mentor estimula ativamente o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e colaborativo. Esse processo promove a construção de saberes

plurais e a superação dos modelos tradicionais de ensino (COSTA et al., 2021). A responsabilização pela própria vida e trajetória acadêmica que os discentes adquirem na mentoria é determinante para o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia. Isso os motiva a ir além do que é instituído e praticado usualmente nas relações com colegas e professores no processo de ensino-aprendizagem. Ao se conhecerem melhor, os alunos tendem a ter mais autonomia e confiança, buscando criticamente conhecimentos e aprimoramentos que transcendem o currículo pedagógico estabelecido.

- **Aproximação entre docentes e discentes:** a mentoria atua diretamente na construção de pontes e no fortalecimento dos vínculos entre diferentes gerações de docentes e discentes. Ela promove um ambiente favorável à colaboração e à troca de experiências, onde o conhecimento circula de forma mais fluida e orgânica (TONON, FALSARELLA & GONSAGA, 2022). Esse espaço de interação é especialmente valioso por desmistificar a ideia de que os professores são inacessíveis ou que os conteúdos técnicos e teóricos são frios e distantes da realidade prática. Em vez de uma relação estritamente hierárquica, a mentoria incentiva um diálogo genuíno e horizontal, no qual ambas as partes se sentem à vontade para expressar dúvidas, compartilhar vivências e construir um aprendizado mútuo. Essa proximidade gera um sentimento de cumplicidade que favorece não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento pessoal de todos os envolvidos. Além disso, essa atmosfera acolhedora nos encontros de mentoria provoca reações positivas nos estudantes, que passam a se sentir mais confiantes para interagir tanto com os colegas quanto, principalmente, com os professores, fortalecendo assim a dinâmica educacional como um todo.
- **Desenvolvimento de competências interpessoais e de comunicação:** a mentoria se destaca por fomentar o desenvolvimento de competências interpessoais e de comunicação. Ela vai além do aprimoramento de conhecimentos e habilidades técnicas, abrangendo a comunicação, a empatia e o trabalho em equipe (COSTA et al., 2021). Um dos pontos mais marcantes da mentoria é justamente o estímulo ao desenvolvimento interpessoal. Os estudantes são ativamente incentivados a se expressar, debater questões complexas, compartilhar suas angústias e até mesmo confraternizar genuinamente em momentos oportunos, como nos encontros festivos, reservados para o último encontro de cada semestre letivo. Essa dinâmica relacional cria um ambiente extremamente favorável para o aprimoramento das habilidades de comunicação e sócio interativas, impactando positivamente tanto a trajetória acadêmica quanto a vida futura dos mentorandos.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA MENTORIA NA FORMAÇÃO MÉDICA

Embora a mentoria seja amplamente reconhecida como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento integral de estudantes e residentes, a sua implementação prática enfrenta uma série de desafios que podem comprometer sua efetividade e sustentabilidade. Compreender esses obstáculos é fundamental para aprimorar os programas existentes e garantir que a mentoria cumpra seu papel transformador na formação médica.

Um dos principais desafios está relacionado ao engajamento dos discentes. Nem todos os estudantes compreendem o conceito e os benefícios da mentoria, o que pode gerar desinteresse ou mesmo resistência à participação nos programas (SILVA & MIYASAKI, 2022). Essa falta de adesão pode decorrer de uma visão limitada da mentoria, associada apenas à transmissão de conhecimento técnico, sem reconhecer seu potencial para o desenvolvimento pessoal e emocional. Além disso, a cultura acadêmica tradicional, muitas vezes competitiva e focada em resultados imediatos, pode dificultar a valorização de processos mais longos e subjetivos, como a construção de vínculos e o suporte emocional.

Outro desafio importante é a preparação adequada dos mentores. A qualidade da mentoria depende inexoravelmente da capacidade dos mentores em atuar não apenas como fontes de conhecimento, mas como facilitadores do crescimento integral do mentorando (COSTA et al., 2021). Isso requer treinamento específico para desenvolver habilidades como escuta ativa, empatia, orientação ética e manejo de conflitos. Sem essa capacitação, corre-se o risco de que a mentoria se limite a uma relação hierárquica e transmissiva comum, pouco eficaz para o desenvolvimento das competências socioemocionais e reflexivas tão necessárias para a formação profissional.

A sobrecarga de atividades acadêmicas e clínicas é uma barreira frequente para a regularidade dos encontros de mentoria. Tanto mentores quanto mentorandos enfrentam agendas sobrecarregadas, especialmente durante o internato e a residência médica, períodos marcados por intensa demanda de trabalho e alta pressão (LOPES FILHO et al., 2021). Essa limitação temporal pode comprometer a profundidade e a continuidade da relação, elementos essenciais para o estabelecimento de confiança e para o acompanhamento efetivo do desenvolvimento do mentorando.

Apesar do crescente interesse pela mentoria, ainda há uma lacuna significativa em estudos prospectivos que avaliem de forma sistemática e rigorosa seus impactos nos resultados acadêmicos, no desenvolvimento profissional e no bem-estar emocional dos participantes (SILVA & MIYASAKI, 2022). A ausência de métricas claras dificulta a mensuração dos benefícios e a identificação de

áreas que necessitam de aprimoramento, limitando a capacidade das instituições de otimizar seus programas e justificar investimentos, como, por exemplo, na própria atribuição de carga horária destinada aos docentes mentores.

A heterogeneidade do corpo discente representa um desafio adicional para a implementação de programas de mentoria eficazes. Estudantes em diferentes fases da formação, com características distintas e perfis socioemocionais variados, apresentam demandas específicas que exigem flexibilidade e personalização das abordagens (COSTA ET AL., 2021). Programas padronizados, sem essa adaptabilidade, podem não atender adequadamente às necessidades individuais, reduzindo o impacto positivo da disciplina.

Esses desafios evidenciam a complexidade do processo de implementação da mentoria na formação médica. Para superá-los, é necessário um compromisso institucional que envolva a valorização da mentoria como componente estratégico do ensino, investimento na capacitação contínua dos mentores, flexibilização das agendas para garantir encontros regulares, desenvolvimento de métodos eficazes de avaliação e a construção de programas que respeitem a diversidade dos estudantes (CREE-GREEN, 2020).

Ao enfrentar essas barreiras com estratégias bem planejadas, a mentoria pode se consolidar como uma prática transformadora, capaz de formar profissionais mais capacitados, éticos e preparados para os desafios futuros.

EXPERIÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DE SUCESSO

Diversas experiências relatadas em instituições brasileiras têm demonstrado que a implementação bem-sucedida de programas de mentoria na formação médica depende de uma estruturação cuidadosa e integrada. Um aspecto fundamental para o êxito dessas iniciativas é a articulação dos programas de mentoria com núcleos de apoio educacional e psicológico, que oferecem suporte complementar e ampliam o alcance do desenvolvimento integral dos estudantes e residentes. Essa integração possibilita um acompanhamento mais abrangente, que vai além do ensino técnico, incluindo o cuidado com o bem-estar emocional e a promoção da saúde mental dos mentorandos (SHEN et al., 2022).

A seleção criteriosa dos mentores é outro fator determinante para o sucesso dos programas. Mentores experientes, comprometidos e capacitados para atuar como facilitadores do crescimento pessoal e profissional dos mentorandos contribuem para a construção de relações de confiança e respeito mútuo. A definição clara dos objetivos do programa, alinhada às expectativas tanto dos mentores quanto dos mentorandos, é essencial para direcionar as ações e garantir que os encontros sejam produtivos e significativos. Além disso, a criação de espaços seguros para escuta ativa e diálogo aberto promove um ambiente acolhedor, onde

os estudantes se sentem à vontade para expressar dúvidas, angústias e desafios, fortalecendo o vínculo e o processo de aprendizagem (NG et al., 2020).

A literatura científica reforça a importância de algumas práticas específicas que potencializam os resultados dos programas de mentoria. Entre elas, destacam-se (D'AVILA et al., 2021):

- **Sessões regulares e planejadas:** a realização de encontros periódicos, com cronograma definido, assegura a continuidade da relação e permite um acompanhamento sistemático do desenvolvimento do mentorando. O planejamento prévio das sessões facilita a organização dos temas a serem abordados e otimiza o tempo disponível, tornando os encontros mais produtivos e focados. Encontros quinzenais, por exemplo, têm se mostrado ideais, pois promovem o engajamento dos participantes sem sobrecarregar suas agendas e demandas.
- **Abordagem abrangente dos temas:** para que a mentoria seja efetiva, é fundamental que as discussões contemplem tanto os aspectos técnicos da formação médica quanto as competências socioemocionais. Isso inclui temas como ética profissional, comunicação, gestão do estresse, cuidados com a saúde mental, tomada de decisão, liderança e humanização do cuidado. Essa abordagem holística contribui para a formação de profissionais capacitados, capazes de lidar com a complexidade do ambiente clínico e com as demandas da sociedade.
- **Feedbacks construtivos e personalizados:** o retorno contínuo e adaptado às necessidades individuais do mentorando é um componente-chave para o crescimento e a reflexão crítica. Feedbacks construtivos ajudam a identificar pontos fortes e áreas que necessitam de aprimoramento, estimulando o autoconhecimento e o desenvolvimento de estratégias para superar desafios. A grande vantagem é que essa prática ocorre de forma espontânea durante os próprios encontros da mentoria, evitando a formalidade de uma avaliação, algo que os mentorandos já enfrentam e que costuma gerar desgaste em outras disciplinas.
- **Avaliação contínua do programa:** a implementação de mecanismos de avaliação sistemática permite monitorar a eficácia do programa de mentoria, identificar dificuldades e realizar ajustes conforme as necessidades dos participantes. Essa avaliação pode incluir questionários, entrevistas e grupos focais, envolvendo tanto mentores quanto mentorandos, garantindo que o programa se mantenha relevante e alinhado aos objetivos institucionais e pessoais. Ademais, reuniões e encontros bimestrais entre a equipe de mentores são importantes para alinhar objetivos, trocar experiências e obter insights valiosos para futuros planejamentos e ações.

Além desses aspectos, experiências exitosas também ressaltam a importância de promover a diversidade e a inclusão dentro dos programas de mentoria, garantindo que estudantes de diferentes perfis socioeconômicos, étnicos e culturais tenham acesso a esse suporte. A personalização da mentoria, respeitando as particularidades de cada mentorando, fortalece a eficácia da relação e contribui para a equidade na formação médica (MOUTSOPOULOS, 2019).

Os autores têm desenvolvido uma experiência de sucesso na mentoria dentro do curso de Medicina de uma universidade federal no sul de Minas Gerais, consolidando um programa estruturado que integra apoio educacional e psicológico aos estudantes. O programa enfatiza a realização de sessões regulares e planejadas, que abordam temas amplos, incluindo competências socioemocionais, como gestão do estresse, autocuidado, regulação emocional, resiliência, empatia, autonomia etc. Além disso, os mentorandos recebem feedbacks construtivos e personalizados, que contribuem para o autoconhecimento e o desenvolvimento crítico. A avaliação contínua do programa permite ajustes dinâmicos, garantindo que as necessidades individuais e coletivas dos estudantes sejam atendidas.

Essa experiência tem demonstrado resultados positivos na formação dos estudantes, refletidos no fortalecimento da identidade médica, na melhora do bem-estar emocional e no estímulo à autonomia e à reflexão crítica, consolidando a mentoria como uma estratégia eficaz para preparar profissionais mais capacitados, éticos e resilientes. Em suma, as estratégias e práticas bem-sucedidas oferecem um modelo valioso para a construção de programas de mentoria robustos e sustentáveis. Ao investir na qualificação dos mentores, na organização estruturada das atividades e na avaliação contínua, as instituições de ensino médico podem promover uma mentoria que realmente transforme a experiência formativa, preparando profissionais mais capacitados e humanizados para os desafios da vida profissional.

CONCLUSÃO

A mentoria representa uma poderosa ferramenta de transformação na formação médica, capaz de promover o desenvolvimento de profissionais críticos e preparados para os desafios profissionais. Ao proporcionar um espaço de diálogo, apoio emocional e reflexão, a mentoria contribui para a construção de uma identidade médica sólida, que alia competência técnica a habilidades socioemocionais essenciais, como empatia, resiliência e ética profissional.

No entanto, para que essa prática alcance seu pleno potencial, é fundamental superar os desafios inerentes à sua implementação. Isso exige um compromisso institucional consistente, que inclua investimento em recursos, infraestrutura e, sobretudo, na formação continuada dos mentores, capacitando-os para atuarem

como facilitadores do crescimento integral dos estudantes. Além disso, a escuta ativa das demandas dos discentes é imprescindível para que os programas de mentoria sejam flexíveis, inclusivos e adaptados às necessidades individuais e contextuais, garantindo relevância e efetividade.

O fortalecimento da cultura da mentoria na formação médica implica reconhecer que o processo educativo vai além da simples transmissão de conhecimento técnico, envolvendo relações de cuidado, inspiração e aprendizado mútuo. Essas relações contribuem para a saúde mental e o bem-estar dos futuros médicos, aspectos cada vez mais valorizados diante das pressões e complexidades do ambiente clínico.

Assim, cremos que o futuro da formação médica passa necessariamente pelo desenvolvimento e consolidação de programas de mentoria estruturados, que promovam a integração entre ensino, suporte emocional e desenvolvimento profissional. Investir nessa prática é investir na qualidade do cuidado à saúde, formando profissionais capazes de atuar com competência técnica, sensibilidade humana e responsabilidade social, preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

COSTA, A. O. et al. Significados de mentoria na formação em saúde no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, supl. 1, p. e126, 2021.

CREE-GREEN, M. et al. Peer mentoring for professional and personal growth in academic medicine. **Journal of Investigative Medicine**, v. 68, n. 6, p. 1128-1134, ago. 2020.

D'AVILA, V. L. N. B. et al. Mentoria no curso de Medicina: desafios da metodologia ativa de aprendizagem durante a pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, supl. 1, p. e105, 2021.

FARID, H.; BAIN, P.; HUANG, G. A scoping review of peer mentoring in medicine. **Clinical Teacher**, v. 19, n. 5, e13512, out. 2022.

LOPES FILHO, F.L. et al. Experiência de mentoria na residência médica: desafios e vivências. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 3, p. e0131, 2021.

MOUTSOPOULOS, Haralampos M. Mentoring in medicine. **European Journal of Clinical Investigation**, v. 49, n. 8, e13126, ago. 2019.

NG, Y. X. et al. Assessing mentoring: a scoping review of mentoring assessment tools in internal medicine between 1990 and 2019. **PLoS One**, v. 15, n. 5, e0232511, maio 2020.

SHEN, M. R. et al. Impact of mentoring on academic career success for women in medicine: a systematic review. **Academic Medicine**, v. 97, n. 3, p. 444-458, mar. 2022.

SILVA, E. F. S. F. S.; MIYASAKI, M. C. O. S. Implantação de mentoria em uma faculdade de medicina - perspectiva de mentores e estudantes. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, n. 1, p. e030, 2022.

TONON, A.P.; FALSARELLA, A. M.; GONSAGA, R.A.T. Mentoring: estratégia educacional no ensino médico. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 23, n. 3, 2022.

POSFÁCIO

Encerrar um livro como este não é tarefa simples — e talvez nem devesse ser. Porque *Vozes da Educação: Saberes e Experiências* não se fecha em suas páginas. Ao contrário, ele se prolonga nas memórias que resgata, nas reflexões que provoca e, sobretudo, nos afetos que desperta.

Cada texto reunido aqui carrega marcas de vivências singulares, mas também o eco de tantas outras vozes que, muitas vezes silenciadas, encontram neste espaço um lugar de escuta e reconhecimento. São professores, gestores, pesquisadores, estudantes, educadores populares — todos protagonistas de uma educação viva, complexa e profundamente humana.

Este livro nasceu do desejo de compartilhar, mas também de inspirar. Porque quando alguém ousa contar sua história, abre caminhos para que outras pessoas se sintam autorizadas a fazer o mesmo. E é nesse movimento de contar e escutar que a educação se reinventa, se fortalece e se humaniza.

Que essas páginas não sejam um ponto final, mas um convite. Que elas sigam sendo lidas, debatidas, sentidas — nas escolas, nas universidades, nos encontros de formação, nas rodas de conversa, nos silêncios de quem precisa de coragem para seguir. Porque a educação é isso: uma travessia feita a muitas mãos, com passos firmes e sonhos imensos.

Gratidão a todas as vozes que se somaram nesta obra. Que sigamos multiplicando saberes, cuidando das experiências e acreditando, sempre, na potência transformadora da educação.

Com afeto e esperança,

Ana Maria Biavati Guimarães.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 84, 85, 91, 110, 141, 143

Alunos 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 30, 31, 32, 34, 40, 44, 51, 52, 58, 67, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 93, 95, 96, 97, 100, 101, 105, 107, 111, 112, 113, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 126, 134, 139, 143, 157, 161, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 191, 193

Aprender 60, 62, 68, 90, 97, 102, 113, 114, 115, 117, 118, 138, 139, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 177, 180, 183

Aprendizagem 12, 14, 16, 18, 55, 62, 69, 83, 84, 85, 88, 90, 91, 94, 95, 96, 100, 104, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 145, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 167, 168, 169, 170, 173, 179, 193, 196, 198

Aula 13, 18, 23, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 93, 95, 104, 105, 107, 111, 115, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 134, 137, 141, 152, 153, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 184

Aulas 10, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 80, 95, 134, 135, 142, 173

Autonomia 7, 48, 50, 51, 57, 97, 102, 117, 137, 138, 140, 154, 160, 162, 190, 192, 193, 197

Avaliação 17, 18, 61, 69, 101, 118, 134, 137, 138, 143, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 184, 191, 195, 196, 197

B

BNCC 4, 31, 60, 68, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110

C

Cidadania 19, 97, 99, 102, 143, 162

Conhecimento 13, 14, 15, 21, 23, 24, 31, 32, 33, 43, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 66, 67, 75, 85, 86, 87, 89, 95, 97, 100, 101, 102, 107, 112, 114, 117, 118, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 144, 146, 153, 157, 159, 160, 163, 172, 178, 180, 189, 193, 194, 198

Conhecimentos 7, 22, 28, 50, 56, 58, 71, 72, 85, 86, 87, 88, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 112, 113, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 134, 145, 152, 161, 181, 188, 189, 193

Crianças 16, 20, 65, 86, 87, 88, 89, 90, 95, 113, 116, 177, 178

Cultura 33, 35, 48, 54, 59, 60, 64, 68, 91, 95, 102, 114, 138, 143, 146, 148, 152, 154, 155, 188, 189, 194, 198

Culturais 10, 24, 35, 50, 51, 52, 55, 56, 59, 63, 87, 89, 96, 101, 102, 108, 146, 149, 156, 157, 161, 164, 197

Cultural 24, 43, 64, 65, 84, 86, 88, 95, 99, 102, 103, 106, 107, 115, 116, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 190

Currículo 26, 31, 32, 33, 35, 37, 52, 55, 58, 76, 82, 97, 164, 193

D

Dificuldades 14, 16, 56, 111, 112, 113, 118, 119, 122, 167, 173, 181, 191, 196

- Digitais 17, 85, 99, 102, 104, 139, 143, 145
 Digital 17, 21, 85, 91, 102, 139, 144
 Direito 7, 21, 50, 104, 146, 174
 Direitos 17, 19, 51, 63, 64, 96, 102
 Diversidade 11, 24, 34, 53, 72, 73, 82, 93, 95, 103, 104, 106, 121, 149, 174, 178, 189, 190, 195, 197
 Docente 10, 12, 14, 15, 17, 19, 23, 24, 36, 37, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 70, 111, 112, 113, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 140, 144, 145, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 173, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187
 Docentes 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 31, 57, 91, 112, 117, 120, 121, 122, 124, 127, 128, 144, 153, 157, 164, 179, 180, 181, 185, 187, 190, 193, 195
- E
- Educação 7, 16, 19, 22, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 43, 44, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 72, 75, 79, 80, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 91, 97, 108, 109, 113, 114, 123, 126, 129, 138, 139, 140, 141, 143, 153, 155, 157, 158, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 181, 183, 184, 186, 187, 201
 Educacionais 11, 31, 55, 56, 66, 117, 118, 145, 162, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176
 Educadores 7, 16, 17, 33, 165, 167, 172, 201
 Emocional 20, 45, 150, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 197, 198
 Ensino 10, 14, 18, 19, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 60, 61, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 87, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 107, 108, 110, 112, 113, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 134, 135, 138, 139, 140, 143, 144, 157, 159, 161, 162, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 195, 197, 198, 199
 Epistemologia 56, 58, 59, 120
 Escola 7, 13, 16, 18, 19, 23, 28, 30, 31, 36, 37, 40, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 57, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 95, 96, 98, 101, 103, 104, 106, 108, 109, 113, 117, 118, 119, 124, 139, 147, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 170, 175, 178, 180, 181, 183, 184, 187
 Escolares 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 30, 33, 34, 47, 50, 59, 66, 76, 81, 90, 97, 102, 111, 112, 113, 116, 122, 141, 143, 156, 157, 158, 160, 163, 164, 177, 178, 179
 Escolas literárias 145, 147, 152. Consulte
 Escravidão 39, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 155
 Escrita 18, 28, 30, 53, 71, 72, 74, 80, 84, 85, 91, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 127, 134
 Estratégias 15, 22, 42, 47, 53, 59, 71, 101, 105, 113, 115, 117, 118, 122, 123, 124, 134, 145, 162, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 179, 182, 183, 195, 196, 197
 Estudantes 7, 12, 18, 22, 24, 44, 48, 80, 89, 90, 96, 98, 104, 123, 124, 145, 147, 149, 152, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 169, 170, 171, 173, 184, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201

F

- Famílias 15, 16, 17, 43, 141

Formação 7, 9, 12, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 33, 34, 37, 45, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 73, 91, 96, 97, 100, 101, 102, 111, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 152, 153, 157, 161, 162, 164, 165, 167, 169, 171, 172, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 201

G

Gestão 22, 63, 66, 67, 70, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 192, 196, 197

H

Habilidades 22, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 108, 115, 123, 171, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 197

I

Ideb 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176

Identidade 13, 37, 38, 40, 41, 43, 46, 47, 48, 49, 57, 103, 124, 125, 126, 146, 147, 188, 191, 197

Inclusão 12, 14, 32, 33, 39, 40, 52, 94, 96, 127, 174, 197

Indivíduos 17, 33, 51, 97, 100, 120, 190

Infância 16, 41, 46, 64, 83, 84, 87, 88, 90, 116

Infantil 16, 60, 61, 68, 69, 84, 115

Instituições 10, 17, 21, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 39, 70, 97, 112, 127, 164, 171, 172, 173, 195, 197

Integração 52, 100, 101, 104, 114, 134, 169, 195, 198

Integral 75, 81, 97, 100, 102, 139, 164, 167, 169, 171, 172, 173, 183, 188, 189, 190, 192, 194, 195, 198

Interação 10, 11, 28, 71, 73, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 115, 117, 121, 124, 126, 144, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 188, 189, 193

L

Leitura 7, 18, 53, 57, 63, 65, 67, 71, 72, 73, 76, 77, 79, 80, 81, 84, 91, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 156, 178

Letramento 34, 52, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 99, 104, 143

Literatura 52, 80, 101, 102, 104, 107, 112, 129, 130, 137, 145, 146, 147, 149, 152, 153, 155, 179, 189, 196

Literatura brasileira 145, 146, 147, 152

M

Meio ambiente 82, 83, 85, 87, 88, 89, 90

Metodologias 14, 122, 130, 132, 144, 164, 167, 173, 178

N

Negra 26, 28, 29, 30, 32, 35, 36, 38, 39, 40, 43, 45, 46, 48, 49, 138, 150, 151

Neoliberalismo 27, 32, 34

P

Pandemia 141, 186, 198

Paulo Freire 44, 50, 51, 64, 92, 140, 153, 177

Pedagogia 50, 51, 52, 53, 57, 95, 96, 109, 112, 126, 129, 139, 140, 156, 157, 163
 Pedagogia da Variação Linguística 94, 95, 96, 104, 105, 107, 108
 Pedagógica 7, 18, 26, 52, 57, 63, 94, 99, 101, 106, 107, 113, 116, 117, 124, 125, 126, 142, 153, 156, 158, 159, 160, 162, 163, 172, 173, 179, 180, 182, 189, 191
 Pedagógicas 50, 51, 54, 55, 56, 71, 88, 97, 98, 115, 123, 124, 134, 140, 153, 158, 161, 164, 166, 167, 168, 169, 172, 173, 174, 176, 179, 181
 Pedagógico 57, 67, 70, 83, 95, 111, 113, 119, 122, 123, 126, 159, 161, 162, 164, 180, 186, 193
 Políticas 14, 16, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 39, 52, 157, 162, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 174, 175
 Povos Originários 145, 146, 147, 152
 Professor 13, 14, 16, 28, 51, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 68, 69, 71, 73, 77, 88, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 107, 108, 113, 115, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 139, 146, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 179, 192
 Professores 7, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 31, 33, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 68, 69, 70, 80, 83, 90, 95, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 156, 157, 162, 163, 164, 171, 173, 174, 177, 178, 180, 181, 185, 186, 191, 193, 201
 Profissional 15, 17, 56, 57, 58, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 140, 144, 173, 180, 181, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198
 Psicologia 9, 10, 12, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 36, 38, 39, 44, 48, 49, 55, 62, 111, 113, 114, 119, 120, 126, 166

R

Racismo 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 155
 Reflexões 7, 13, 42, 45, 71, 118, 119, 120, 152, 169, 179, 182, 185, 186, 201
 Responsabilidade 2, 15, 85, 95, 103, 123, 159, 160, 161, 162, 165, 171, 174, 185, 198

S

Saberes 1, 7, 10, 23, 31, 32, 33, 34, 38, 48, 52, 56, 57, 59, 85, 87, 90, 91, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 134, 135, 138, 140, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 179, 180, 190, 192, 201
 Saúde 10, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 41, 53, 65, 101, 143, 181, 183, 184, 189, 190, 192, 195, 196, 198
 Sociedade 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 50, 51, 52, 53, 64, 65, 67, 68, 80, 98, 100, 101, 104, 108, 122, 127, 149, 151, 153, 167, 171, 184, 196
 Sujeito 7, 10, 57, 58, 59, 63, 64, 66, 74, 83, 85, 86, 89, 90, 97, 112, 114, 115, 116, 134, 135, 146, 149, 151, 158, 159, 160, 163, 186
 Sujeitos 27, 30, 45, 50, 51, 52, 56, 59, 62, 63, 64, 67, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 94, 103, 104, 115, 117, 118, 125, 152, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 164

T

Tecnologias 85, 99, 167, 173

V

Variação linguística 93, 95
 Vigotski 114, 115, 116, 117

