

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

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDENTIDADES DOCENTES NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, TECNOLÓGICA E BÁSICA

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

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
E IDENTIDADES DOCENTES  
NA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA,  
TECNOLÓGICA E BÁSICA**

---

  
EDITORA  
SCHREIBEN

2025

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

**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 (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

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

Editora 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)

O48 Oliveira, Clodoaldo Ferreira de.  
Práticas pedagógicas e identidades docentes na educação antirracista, tecnológica e básica / organizadores: Clodoaldo Ferreira de Oliveira, Eduardo Jordan da Silva Aguiar, Wanderson da Silva Santi. –Itapiranga : Schreiber, 2025.  
132 p. : il. ; e-book  
Inclui bibliografia e índice remissivo  
E-book no formato PDF.  
  
ISBN: 978-65-5440-427-3  
DOI: 10.29327/5553882  
  
1. Educação antirracista. 2. Práticas pedagógicas. 3. Identidade docente.  
4. Educação tecnológica. 5. Educação básica. I. Aguiar, Eduardo Jordan da Silva (Org.). II. Santi, Wanderson da Silva (Org.). III. Título.

CDD 370.19342

## APRESENTAÇÃO

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

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

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

Ao tratar de temas tão diversos e abrangentes, os autores oferecem uma visão das complexidades que o sistema educacional diariamente defronta. Cada

capítulo convida o/a leitor/a para uma reflexão em diversas temáticas, desde a educação básica até a tecnológica, da educação rural à antirracista, da inclusiva à valorização da diversidade, incentivando, juntos, a busca por pensar e fazer os percursos formativos.

Organizadores:  
*Clodoaldo Oliveira*  
*Eduardo Jordan*  
*Wanderson Santi*

## SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Amanda L. Oliveira</i>	
DIA 'D' DA LEITURA PARA PERTENCER: INTERVENÇÃO COM GÊNEROS TEXTUAIS E MEDIÇÃO PEDAGÓGICA NA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS.....	9
<i>Anaildo Pereira da Silva</i>	
<i>Auriceia de Jesus Aroucha Teixeira</i>	
<i>Carlos Eduardo Pinheiro Rocha</i>	
<i>Jaqueline Alves da Silva</i>	
FORMAÇÃO RACIAL DOCENTE EM MEIO A UM CENÁRIO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NUMA SOCIEDADE CAPITALISTA E NEOLIBERAL.....	19
<i>Afro Diogo</i>	
<i>Millena Silva</i>	
<i>Matheus Fortunato da Silva</i>	
<i>Beatriz Guimarães dos Santos</i>	
DIÁLOGO ENTRE PRÁTICA PEDAGÓGICA, ESCOLA PÚBLICA E DIVERSIDADE.....	28
<i>Fabiano Monteles Sousa</i>	
<i>Jackson Ronie Sá-Silva</i>	
ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	40
<i>Francisco Idênio Pontes Correia</i>	
<i>Michella Rita Santos Fonseca</i>	
<i>Daniel Brandão Menezes</i>	
A NEUROPSICOMOTRICIDADE COMO ALICERCE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	52
<i>Manoela Batista de Siqueira</i>	
<i>Zuleica Elenice Backes</i>	
<i>Luciene Batista Dourado</i>	

PERSPECTIVAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O OLHAR DE UMA PROFESSORA ATUANTE.....	60
<i>Kauany Carvalho da Silva</i>	
<i>Ana Maria Gomes Barbosa</i>	
<i>Antonio Kayk Silva de Sousa</i>	
O USO DE TEATRO COMO ATIVIDADE LÚDICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	69
<i>Tiago Barsanulfo Nunes Rodrigues</i>	
<i>Luciana Caixeta Barboza</i>	
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PELA IMAGEM: UM DESAFIO DENTRO E FORA DA SALA DE AULA.....	80
<i>Marcelo Amaral Coelho</i>	
DECOLONIZANDO A AULA DE INGLÊS: UMA PROPOSTA AFROCENTRADA.....	91
<i>Marília Késsia Pereira da Silva</i>	
ENGAJAMENTO E INOVAÇÃO: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO.....	98
<i>Rosileide Oliveira de Sousa Mendes</i>	
<i>Camila Sousa Dias da Silva</i>	
LETRAMENTO CRÍTICO E INTERDISCIPLINARIDADE: PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DE FRAGMENTO DA OBRA <i>DIAS E NOITES DE AMOR E DE GUERRA</i> , DE EDUARDO GALEANO....	105
<i>Vanessa Nyland Spode</i>	
<i>Pedro Leonardo Cezar Spode</i>	
ESCREVIVÊNCIAS EM CONCEIÇÃO EVARISTO E EDUCAÇÃO POPULAR: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES.....	116
<i>Lívia de Jesus Pimenta Antunes</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	129

## PREFÁCIO

*Amanda L. Oliveira*<sup>1</sup>

Com imensa alegria recebi o convite para prefaciar a obra **Práticas pedagógicas e identidades docentes na educação antirracista, tecnológica e básica**, organizada pelos amigos e companheiros de profissão Clodoaldo Oliveira, Eduardo Jordan e Wanderson Santi. Ao longo do processo de tratamento dos textos aqui compilados, foi possível sentir um profundo comprometimento dos autores com questões intrínsecas à educação – próprio daqueles que almejam transformar o mundo através ato de educar.

O presente livro nos oferece a oportunidade de refletir sobre várias questões que permeiam o processo educacional e, sobretudo, trazem à tona desafios enfrentados por docentes e discentes ao longo desse caminho. Temas como educação antirracista, tecnologias educacionais, metodologias de ensino e outros nascem das páginas deste volume e nos convidam a uma análise sobre nossas práticas e posturas enquanto educadores.

Tenho certeza de que a leitura dessa obra será uma valiosa contribuição para todos nós, educadores inquietos, que ao longo de nossas trajetórias profissionais, seguimos com aquela vontade de aprimorar nossas aulas, de fazer algo a mais, de lançar um olhar mais específico e de atender, de modo mais eficaz e humanizado, o nosso público-alvo: estudantes da educação básica e tecnológica.

Com o propósito geral de estabelecer pontes entre práticas pedagógicas, identidades docentes e uma educação comprometida com a diversidade, organizadores e autores conduzem seus leitores a uma densa reflexão sobre o processo educacional.

Aos organizadores e autores, sucesso!

Abril de 2025

*Amanda L. Oliveira*

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras Neolatinas pela UFRJ. Professora de linguagens da rede FIRJAN/SESI – Rio de Janeiro. E-mail: amanda.l.oliver@gmail.com.



# DIA 'D' DA LEITURA PARA PERTENCER: INTERVENÇÃO COM GÊNEROS TEXTUAIS E MEDIÇÃO PEDAGÓGICA NA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS

*Anaíldo Pereira da Silva<sup>1</sup>*

*Auriceia de Jesus Aroucha Teixeira<sup>2</sup>*

*Carlos Eduardo Pinheiro Rocha<sup>3</sup>*

*Jaqueline Alves da Silva<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

**A**tualmente, tem-se discutido amplamente sobre importância da leitura e da escrita no processo de apropriação de conhecimentos. Estudos diversos apontam que são processos que se complementam, ampliam o vocabulário e contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo dos estudantes. Sendo assim, ler, escrever e produzir textos são habilidades que necessitam serem desenvolvidas no decorrer da aprendizagem.

Os gêneros textuais, enquanto instrumentos utilizados nas práticas sociais diárias, constituem-se como ferramentas essenciais para incentivar a leitura e a escrita dos estudantes, de modo especial àqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem, pois além de proporcionar o contato com algo do cotidiano, facilita o acesso a uma leitura de fácil compreensão, contextualizada e atrativa tornando o processo de ensino e aprendizagem prazeroso e significativo aos sujeitos envolvidos.

- 
- 1 Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA/ Campos Bacabal – PPGLB. Graduado em Letras Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Professor do quadro permanente da Secretaria de Educação de Pedro do Rosário – MA.
  - 2 Graduada em Educação do Campo – Habilitação em Ciências Agrárias. Graduanda em Letras Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas. Coordenadora pedagógica da UI Manoel Raimundo Pinheiro, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Pedro do Rosário – MA.
  - 3 Graduando em Letras Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas. Professor celetista da Secretaria Municipal de Educação de Pedro do Rosário – MA.
  - 4 Graduada em Educação Física. Graduanda em Ciências Biológicas – UEMA. Professora do quadro permanente da Secretaria de Educação de Pedro do Rosário – MA.

Durante o decorrer dos anos, principalmente pós-pandêmico COVID-19, percebeu-se que a comunidade discente sofreu uma grande defasagem na aprendizagem. Assim, em meio as adversidades de um sistema educacional com graves problemas, desde as questões estruturais ao pedagógico, há-se a necessidade de promover uma intervenção para amenizar, a priori, tais danos.

O quadro docente da Unidade Escolar Manoel Raimundo Pinheiro, comunidade remanescente Quilombola, da Comunidade Pedreiras I, Pedro do Rosário, na baixada maranhense, realizou uma avaliação diagnóstica de aprendizagem, em conformidade com os preceitos da BNCC (2018), que apontou um número elevado de estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental com grande defasagem no aprendizado. A avaliação indicou que estes estudantes, até dos anos finais, como 8º e 9º ano, não conseguem decodificar pequenos textos ou mesmo escrever acarretando, portanto, em sérios prejuízos na sua aprendizagem. Como já mencionado, tal problemática emerge como um dos efeitos negativos no processo educacional causados pelo período pandêmico da COVID-19 (2019-2021).

Diante desse contexto, o quadro docente e coordenação pedagógica, elaborou um projeto de intervenção visando amenizar a defasagem no aprendizado dos estudantes. Assim, o projeto teve como alvo estudantes que tiveram aulas remotas no período em baila onde os mesmos tiveram que se adaptar as práticas remotas as quais comprometeram, como supracitado, de forma negativa, o seu aprendizado. O projeto foi intitulado de: “Dia ‘D’ DA LEITURA: um incentivo à leitura através dos Gêneros Textuais”.

O presente estudo é fruto do trabalho aplicado e dos resultados obtidos por meio do projeto de intervenção acima mencionado. Assim, o presente estudo pretende mostrar os gêneros textuais como ferramenta significativa de ensino e aprendizagem de leitura na U.E. Manoel Raimundo Pinheiro. Como aporte teórico, nos embasamos nos estudos de Freire (1989), Frank Smith (2003), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2004), Kleiman (2008), Solé (1998) Goodman (1973), para refletir sobre o processo de leitura enquanto prática social cognitiva e formação do sujeito e da cidadania; no que concerne à reflexão dos gêneros textuais como ferramenta de ensino e aprendizagem, nos ancoramos principalmente em: Marcuschi (2008), Bakhtin (1992), Dolz e Schneuwly (2004) e na BNCC (2018); por último, no tocante às reflexões sobre a importância da mediação pedagógica no processo da leitura, escrita e ensino, buscamos as teorias de Vygotsky (1998) e Antunes (2003).

Tendo, pois, apresentado todo o contexto deste estudo, passaremos a seguir às reflexões teóricas que embasam o estudo em baila.

## REFERÊNCIAL TEÓRICO

### *A Leitura como Prática Social e Cognitiva*

A leitura é um processo complexo que envolve fatores cognitivos, linguísticos, sociais e culturais. Mais do que decodificar símbolos gráficos, ler implica construir significados a partir da interação entre o texto, o leitor e o contexto. Assim, pode-se afirmar que a leitura produz conhecimento englobando um conjunto de habilidades proporcionando ao sujeito uma formação comunicativa e autoconhecimento estabelecendo relações, por meio da escrita, ao conhecimento de mundo que carrega.

Essa perspectiva já havia sido evidenciada por Paulo Freire (1989, p. 1), ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, o leitor traz consigo experiências que condicionam sua interpretação. Para Freire, considerar o que o sujeito traz consigo é um passo importante para sua aprendizagem e principalmente uma aprendizagem significativa e que faça sentido para o educando. Freire (1989) reforça ainda que a leitura crítica é aquela que considera as relações entre o texto e o contexto, sendo a linguagem parte dinâmica da realidade.

Nesse sentido, quando o sujeito é inserido no contexto que convive, por exemplo, a implicação de uma aprendizagem torna-se leve e fácil de ser adquirida. Essa abordagem freiriana se aproxima do pensamento de Smith (2003), que define a leitura como um processo de previsão e confirmação. Para ele, o leitor eficiente é aquele que faz suposições contínuas sobre o texto e as ajusta à medida que avança na leitura. Dessa forma, entende-se que por meio da leitura acontece o processo de interação social onde o leitor é capaz de desenvolver a capacidade de questionar, localizar e confrontar informações com seus conhecimentos resultando em uma melhor compreensão do mundo.

Complementando essa visão, Goodman (1973) propõe o modelo da leitura como um “jogo de adivinhação psicossociolinguístico”, em que o leitor usa pistas visuais, contextuais e linguísticas para antecipar significados. Isso é possível graças a correta introdução dos sujeitos no contexto social que vive, uma vez que isso torna significativa e dar sentido à prática ali desenvolvida. Já Ferreiro e Teberosky (1999), demonstraram, em suas pesquisas, que a leitura e a escrita são construídas pelas crianças de forma ativa, a partir de hipóteses sobre a língua escrita.

Portanto, a leitura deve ser compreendida como prática ativa, reflexiva e situada, cujo desenvolvimento exige contextos de mediação e estímulo à compreensão significativa.

### ***A Leitura como Formação do Sujeito e da Cidadania***

Ao ampliar a visão da leitura como prática social, é possível compreendê-la também como uma ferramenta para o exercício da cidadania. Ao acessar diferentes textos, refletir criticamente sobre eles e construir novos sentidos, o sujeito se posiciona no mundo de maneira mais consciente e participativa. Soares (2004), diferencia alfabetização de letramento, defendendo que o segundo se refere à inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita que circulam em seu meio. Tal afirmação ratifica as implicações que a ausência da alfabetização e do letramento traz para os estudantes enquanto sujeitos que estão em formação para convívio social bem como futuros agentes sociais da sociedade. Portanto, ler é também um ato político, pois envolve o reconhecimento das vozes presentes no texto, dos interesses que o moldam e dos discursos que representa.

Para Kleiman (2008), a leitura é uma prática social situada, dependente de contextos específicos e dos propósitos de quem lê. Por isso, ensinar a ler é, também, ensinar a interpretar o mundo. Nesse contexto, é seguro afirmar que os gêneros textuais se configuram como ferramentas extremamente importantes para concretizar a leitura como prática social, uma vez que cada gênero tem seu objetivo comunicativo e, portanto, traz sentido para o estudante que o aplica no seu contexto social de comunicação.

Não obstante, Solé (1998) destaca a importância das estratégias de leitura – como antecipação, inferência e verificação – para o desenvolvimento da autonomia do leitor. Essas estratégias são particularmente importantes em contextos escolares, onde nem todos os alunos têm o mesmo repertório cultural e linguístico para acessar os sentidos do texto. A contribuição de Solé vai ao encontro da situação em estudo, uma vez que os sujeitos possuem diversos níveis de alfabetização e letramento e necessitam, pelo menos, a priori, adquirir os conhecimentos mínimos para ter acesso a diversidade de sentidos dos mais variados textos e contextos. Portanto, o trabalho com leitura na escola deve buscar formar sujeitos críticos e autônomos, que leem para compreender e intervir no mundo.

### ***Gêneros Textuais como Ferramenta de Ensino e Aprendizagem***

No que se refere aos gêneros textuais, estes cumprem uma função comunicativa e social dentro de um determinado contexto que possuem características específicas que podem ser utilizadas em diferentes situações comunicativas, permitindo que o estudante tenha contato com diferentes tipos de textos de forma que possa identificar suas finalidades. Conforme afirma Marcuschi (2008):

os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2008, p.1).

Assim, é seguro afirmar que os gêneros textuais são formas de linguagem socialmente reconhecidas que circulam em diferentes esferas da atividade humana. Cada gênero possui características linguísticas, estruturais e pragmáticas específicas, que se relacionam com seu propósito comunicativo. Para tanto, conforme frisa Marcuschi (2008), os gêneros são “formas de ação social” e resultam de práticas históricas e culturais.

A presença dos gêneros no ensino de língua é fundamental, aqui em especial de Língua Portuguesa enquanto língua materna, pois permite que o estudante compreenda a função dos textos que lê e escreve, identificando seus objetivos, contextos e formas de construção. Bakhtin (1992), já apontava que todo enunciado está inserido em um gênero discursivo, que reflete e refrata as condições sociais de sua produção. Isso implica também na produção de significado para o estudante, pois ao compreender que, por exemplo, cada gênero textual possui um propósito comunicativo, ele [o estudante] aprende com maior facilidade visto que isso está conexo com sua realidade fazendo, portanto, sentido para

Não raro, depara-se com salas de aulas em que os estudantes não possuem os conhecimentos necessários para compreender o texto sendo, pois, necessário, a primeiro momento, que seja inserido textos que circulam em seu contexto social para que as competências de leitura e escrita sejam desenvolvidas. Assim, o uso dos gêneros textuais em sala de aula contribui para o desenvolvimento do estudante, pois este, aplicados ao contexto social do estudante, permite que ele compreenda com mais facilidade os recursos linguísticos utilizados nos textos bem como os sentidos e usos propostos por eles. Ademais, o uso dos gêneros textuais se constitui como uma ferramenta de grande valia para o incentivo à leitura é imprescindível para o desenvolvimento dos estudantes.

Dolz e Schneuwly (2004) argumentam que o ensino de gêneros pode ser planejado com base em sequências didáticas que desenvolvem progressivamente competências discursivas. Isso contribui não só para a melhoria da escrita e da leitura, mas também para a ampliação do repertório linguístico e cultural dos estudantes. Ressalta-se ainda que o ensino pautado nos gêneros textuais, tendo como base sequências didáticas, ajuda na produção de significado para o estudante, uma vez que ele conseguirá perceber uma sequência do que está estudando e não algo desconexo, tornando, portanto, o processo significativo e contextualizado.

Diante disso, ratifica-se, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a centralidade dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa. Pois ao propor que a aprendizagem ocorra por meio da leitura, produção e análise de textos com propósitos reais, valoriza-se a diversidade textual e aproxima o ensino da realidade do estudante.

### *Leitura, Escrita e Ensino: A Importância da Mediação Pedagógica*

O papel do professor no processo de ensino da leitura e da escrita é de mediação ativa e intencional. A aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando o docente cria situações em que o aluno possa interagir com textos significativos, desafiadores e contextualizados. A teoria de Vygotsky (1988), especialmente o conceito de zona de desenvolvimento proximal, reforça a ideia de que o conhecimento se constrói no diálogo com o outro, sendo o professor um agente essencial para que o estudante avance.

Considerando a teoria acima mencionada, ratifica-se a importância do uso dos gêneros textuais no ensino e aprendizagem do estudante, pois se trata de um instrumento que permite que o professor se torne um mediador. Não obstante, o gênero textual escolhido, conforme o objetivo, possibilita a interação dos educandos com o meio que convivem. No mais, o processo de aprendizagem dos estudantes se torna mais autônoma, significativa e prazerosa uma vez que este, inserido dentro de um contexto, entende o propósito comunicativo do gênero textual que estuda.

Para Antunes (2003), ensinar leitura e escrita requer planejar atividades que articulem interpretação, análise e produção de textos reais, com sentido para os alunos. Nesse cenário, o trabalho com projetos de leitura, rodas de conversa, sequências didáticas e análise de gêneros se mostra altamente produtivo.

Diante do exposto, percebe-se que a competência de leitura e de escrita não podem ser ignoradas, pois tais competências contribuem diretamente para a formação do cidadão crítico, bem como para o desenvolvimento da ortografia e dos conhecimentos morfosintáticos da Língua Portuguesa. Dessa forma, percebe-se que a leitura nesse cenário procura entender quem fala, para quem se fala, objetivando a construção de conhecimentos importantes para sua compreensão.

Portanto, entende-se que a leitura crítica deve ser incentivada desde os anos iniciais, levando o aluno a considerar quem é o autor do texto, qual a sua intenção comunicativa, qual o contexto de produção e de circulação. Com isso, a escrita também se torna mais significativa e o aluno entende que escreve para interagir com o outro e para se posicionar no mundo.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho foi desenvolvido com base na pesquisa bibliográfica que ancoram as teorias aqui estudadas, bem como nos resultados obtidos pelo projeto intitulado: “Dia ‘D’ DA LEITURA: um incentivo à leitura através dos Gêneros Textuais” aplicado na Unidade Escolar Manoel Raimundo Pinheiro, no povoado Pedreiras I, uma comunidade remanescente quilombola situada no município de Pedro do Rosário, localizado na baixada maranhense.

Para a aplicação do projeto foi dividida as turmas de 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental em conformidade com os níveis de fluência que possuíam. Assim foram formadas quatro turmas com os seguintes níveis fluência de letramento e alfabetização, sendo eles: pré-silábico (os alunos que ainda estão no processo de distinção entre desenho e escrita), silábico (os estudantes se encontram ainda no processo de construção de formas de diferenciação das escritas, ou seja, quantas letras, quais as letras e como devem ser organizadas para que possam dizer algo), silábico-alfabético (fonetização da escrita) e alfabético (os estudantes já possuem um pouco de fluência na leitura e na escrita).

Para a reflexão, apresentamos a seguir um breve relato da experiência da aplicação do projeto e suas implicações na aprendizagem dos estudantes da referida escola.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Como descrito nos procedimentos metodológicos, o presente estudo é fruto de um projeto desenvolvido numa escola municipal da zona rural de Pedro do Rosário, uma cidade situada na Baixada maranhense.

Durante as aulas ministradas para as turmas do 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos na Unidade Escolar Manoel Raimundo Pinheiro, situada na comunidade remanescente quilombola Pedreiras I, observou-se uma série de dificuldades que comprometiam o processo de ensinoaprendizagem dos estudantes, como: desmotivação, baixa participação e limitações de leitura e escrita.

Tais fragilidades confirmam a concepção de Freire (1989) de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, visto que a experiência sociocultural dos estudantes quilombolas influencia diretamente sua relação com o texto. Deste modo, buscou-se o contexto para entender o que aconteceu no percurso de aprendizagem dos estudantes para que, de fato, pudesse realizar uma intervenção.

As avaliações diagnósticas revelaram que muitos alunos mal reconheciam as letras, cenário que ilustra a lacuna entre alfabetização e letramento discutida por Kleiman (2008), reforçando a necessidade de ações específicas. Diante desse contexto, formou-se turmas levando em consideração os níveis de desenvolvimento

(pré-silábico ao alfabético), conforme descreve Ferreiro e Teberosky na obra *“Psicogênese da língua escrita”* de (1999). Tal organização contempla também a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal desenvolvida por Vygotsky (1988), pois cada grupo recebia desafios ajustados às suas possibilidades, com mediação docente constante. Diante disso, a equipe gestora instituiu as terças-feiras como dia exclusivo para alfabetização e letramento.

A heterogeneidade era marcante em todas as turmas: alguns copiavam o que se colocava no quadro sem compreender o conteúdo, ou seja, “desenhavam” o que viam. Esse processo reflete uma etapa silábicoalfabética descrita por Ferreiro e Teberosky (1999). A ausência de habilidades de leitura e escrita inviabilizava a aprendizagem de conteúdos de todas as áreas e o letramento é condição para o pleno exercício da cidadania escolar (Soares, 2004).

Para os estudantes com maior dificuldade, foram propostas atividades de consciência fonológica e jogos de construção de palavras, enquanto os que já liam trabalhavam com gêneros textuais, tais como: jornalísticos e narrativas curtas, alinhando-se às recomendações da BNCC (2018) e às orientações de Antunes (2003) sobre a articulação entre leitura, análise e produção.

Para a turma II, composta por 12 alunos no nível silábico, buscou-se tornar o processo ainda mais significativo selecionando textos curtos de diferentes gêneros como: contos, parlendas e HQs, tal estratégia dialoga diretamente com o que preconiza Marcuschi (2008) sobre os gêneros textuais, bem como com as sequências didáticas partindo de um gênero textual levando em consideração os estudos de Dolz e Schneuwly (2004). A presença de imagens e recursos multimodais ampliou as pistas de sentido disponíveis, alinhando-se às práticas de transletramento propostas por Rojo e Barbosa (2019).

Ao longo do semestre, os alunos passaram a antecipar significados e a confirmar hipóteses de leitura, movimento descrito por Smith (2003) e Goodman (1973) no modelo psicossociolinguístico. Os avanços, ainda que graduais, evidenciaram que intervenções com gêneros textuais e contextualizadas podem reduzir desigualdades de aprendizagem, conforme apontam estudos recentes de Martins e Grainger (2022) sobre leitura multimodal em contextos vulneráveis.

Não obstante, observou-se que a participação dos alunos aumentou visivelmente. À medida que avançavam, exibiam fluência e compreensão, confirmando o papel das pistas contextuais e linguísticas no processo de leitura (Goodman, 1973). Esses resultados reforçam a evidência de que práticas diversificadas e culturalmente sensíveis, apoiadas em gêneros textuais, promovem ganhos significativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou mostrar como o uso dos gêneros textuais no contexto escolar pode ser uma ferramenta que pode modificar o jeito de ensinar e aprender a ler e escrever. Além disso é notório a necessidade de se realizar um diagnóstico preciso para que se possa elaborar uma intervenção eficaz para pelo menos amenizar a defasagem no processo de aprendizagem dos estudantes que enfrentam problemas graves na sua formação.

Destaca-se ainda que o uso dos gêneros textuais no ensino e aprendizagem da leitura e escrita se torna mais significativo quando proposto de forma contextualizada com a realidade dos indivíduos que estão na sala de aula. Tal processo passa a fazer sentido ao estudante permitindo que ele compreenda com mais facilidade o que está sendo ensinado, visto que o seu cotidiano e seus conhecimentos de mundo estão sendo solicitados, tornando o processo significativo e prazeroso.

Por fim, a mediação pedagógica fundamentada em teorias sociocognitivas e uso intencional de gêneros textuais são decisivos para superar déficits de leitura e escrita em contextos de vulnerabilidade. Projetos como este, que respeitam a cultura local, fortalecem a cidadania e a autoestima dos estudantes, reafirmando a escola como espaço de transformação social.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GOODMAN, Kenneth. **Analysis of reading miscues**. New York: Longman, 1973.
- KLEIMAN, Ângela. **Letramento e escolarização**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Lucas; GRAINGER, Jane. Leitura multimodal em contextos rurais: resultados de um programa de intervenção. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 4, p. 10511072, 2022.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Maria Tereza. **Transletramentos: práticas de leitura e escrita na cultura digital**. São Paulo: Parábola, 2019.

SMITH, Frank. **Reading without nonsense**. 3rd ed. New York: Teachers College Press, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

# FORMAÇÃO RACIAL DOCENTE EM MEIO A UM CENÁRIO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NUMA SOCIEDADE CAPITALISTA E NEOLIBERAL

*Afro Diogo<sup>1</sup>*

*Millena Silva<sup>2</sup>*

*Matheus Fortunato da Silva<sup>3</sup>*

*Beatriz Guimarães dos Santos<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

**P**ensar nas possibilidades de levar práticas pedagógicas decoloniais para sala de aula, requer também compreender a necessidade de formar docentes com um olhar crítico perante as relações sociais.

A formação racial docente refere-se ao processo educacional e de desenvolvimento profissional pelo qual passa o corpo docente para compreender e abordar questões raciais e étnicas em seu ambiente de trabalho. Logo, é evidente tamanha importância de uma formação como essa ao levar em consideração a realidade da sociedade brasileira, na qual é composta por sua maioria de indivíduos negros, ou seja, pretos e pardos de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Esses componentes ajudam profissionais da educação a criarem um ambiente de aprendizagem mais justo e equitativo, onde estudantes se sentem valorizados e obtenham as mesmas possibilidades de ascensão através da educação.

A Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial

- 
- 1 Pedagogo e mestrando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC). E-mail: diogolima33@hotmail.com.
  - 2 Licenciada em História e mestranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC). E-mail: millenabprof@gmail.com.
  - 3 Pedagogo e mestrando em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC). E-mail: fortunatto97@ufrj.br.
  - 4 Licenciada em História e mestranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC). E-mail: guimaraesbeatriz@gmail.com.

da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Essa lei é um marco da luta do Movimento Negro e para que seja cumprida de fato, precisa ir além de apenas um documento. Sendo assim, tendo em vista a possibilidade de execução da lei, tornou-se necessário o aprimoramento de profissionais da educação para dialogar com as propostas da Lei 10.639/03. Portanto, em relação à formação continuada das/os professores, a lei determina que haja uma exigência de formação adequada para profissionais, para que possam abordar esses temas de forma competente e com conhecimento de causa. Isso implica na necessidade de cursos de formação continuada que capacitem educadores e educadoras para trabalharem com a história e cultura afro-brasileira, bem como com as relações étnico-raciais.

## **DESENVOLVIMENTO**

No que se refere às diretrizes curriculares, o Conselho Nacional de Educação (CNE) é responsável por estabelecer as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira. O CNE tem como missão a busca democrática de opções e mecanismos institucionais que permitam, dentro de sua área de competência, garantir a participação da sociedade no desenvolvimento, melhoria e consolidação de uma educação nacional de qualidade. Assim, a partir dessas possibilidades de mudanças, a lei visa garantir que docentes estejam devidamente preparados para ensinar sobre a história e cultura afro-brasileira, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial e combatendo o racismo no ambiente escolar.

Porém, há a necessidade de entender o cenário do corpo docente brasileiro atual, sabendo-se que se trata de uma classe atravessada por diversas demandas políticas, econômicas e sociais, dentro de um cenário árduo capitalista e com perversas propostas de mão de obra precária e explorada. Sabendo-se dessa realidade conservadora que dialoga de forma veemente com o neoliberalismo, não é de causar espanto que a classe trabalhadora sofreria de forma assídua com as consequências de pensamentos voltados a vangloriar o capital do mercado, visto que, um dos pilares do conservadorismo neoliberal é a redução de gastos, ainda que isso resulte na remoção de direitos básicos de profissionais, sempre visando flexibilização das relações/direitos trabalhistas para concessão do que é desejo de neoliberais. Apesar do neoliberalismo ser uma política econômica que ficou vigente no mundo a partir dos anos de 1990, sua influência sobre a população contemporânea mostra-se cabível de análise para compreender os malefícios que tal ideal acarreta. Além do mais, sua alta valorização do lucro pertinente nesse conceito fomenta o adoecimento do profissional.

Ricardo Antunes (2020) proporciona a reflexão do que se entende como o “futuro do trabalho” nesta presente era digital, no qual estamos diante de um cenário que cada vez mais preza pela falta de vínculo empregatício. Ademais, posterior a compreensão dos interesses neoliberais em desregular, privatizar e terceirizar empresas estatais e conceder ao Estado apenas o mínimo de intervenção e domínio, pode-se chegar a um de seus principais ideais que corroboram na retirada de direito do/a trabalhador/a: O indivíduo como “empreendedor” dele mesmo. Nesse ideal, nos deparamos com trabalhadores/as atuando em horários extremos para conseguir sobreviver, sem nenhuma garantia de direito em caso de acidentes, doenças, gravidez ou quaisquer invalidez, “(...) trabalhadores e trabalhadoras, especialmente no setor de serviços, ficam em disponibilidade integral para o capital, sem nenhuma contrapartida que garanta algum trabalho duradouro. E, por certo, desprovidos de quaisquer direitos” (Antunes, 2020, p. 7). Pautando-se no pensamento ilusório de ser seu próprio patrão, chegamos a realidade dos dias atuais, como percebe-se ao analisarmos indivíduos que atuam em aplicativos de empresas como *uber*, *99pop* e *Ifood*, atravessados por um cenário uberizado que se apropria do “empreendedorismo” para retirar direitos.

Dando ênfase ao fator já mencionado anteriormente, o conceito de terceirização das empresas estatais que possui como foco principal a redução de gastos, também evidencia a precarização do mercado de trabalho ao resultar em perda de direitos básicos conquistados há anos, exemplos como a retirada do direito ao transporte, alimentação e 13º salário, além de aumentar a carga horária, tirar a garantia de seguridade que a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) proporciona, dentre outros. Portanto, “ao expandir-se para os mais diversos ramos industriais, agrícolas e de serviços, a terceirização, que no passado recente era a exceção, vem se convertendo em regra.” (Antunes, 2020, p. 6). São fatores como esses que necessitam de um olhar crítico e minucioso para compreensão do tipo de trabalhadores atravessados pela crueldade do sistema atual.

Ainda convém ressaltar que evidentes exemplos dessa precarização são os trabalhos nas plataformas digitais. Sejam nos aplicativos, no *telemarketing* e *call center*, hipermercados, hotéis, restaurantes e comércios no geral. Devido cenário tem se estendido de forma assídua para a classe docente na atualidade.

Tanto professores/as, quanto trabalhadores no geral, são as vítimas principais de um árduo cenário moldado para engrandecimento do capitalismo. Porém, é evidente que mesmo diante desse cenário caótico, a formação em práticas antirracistas precisa existir na vida de docentes para que o decolonial disparem-se “lugares de exterioridade e construções alternativas” (Walsh, 2009b), principalmente, quando pensamos que questões atravessadas pelo crime do

racismo se farão presente no âmbito escolar, tendo em vista que a escola nada mais é do que uma extensão da sociedade, portanto, se acontece fora, refletirá dentro.

O capitalismo, com seu foco no lucro, individualidade e competição, pode vir a contribuir para a invisibilização das diversidades e pluralidades étnico-raciais no ambiente escolar de várias maneiras. É de vasta compreensão que o capitalismo tende a promover uma cultura de massa que se baseia em padrões hegemônicos, muitas vezes ocidentais e brancos. Uma educação atravessada por essa realidade despreza a diversidade cultural e histórica que deveriam se fazer presente no âmbito educacional. Ozerina Victor de Oliveira e Claudia Miranda (2004) alertam sobre “a urgência de uma re-significação da escola e do currículo como um espaço de reinvenção das narrativas” (p. 67). Outrossim, seguem dizendo que:

A discriminação é uma das muitas filhas do capital, com a particularidade de ter crescido junto com ele. No nosso caso, é produto do colonialismo e atingiu o seu extremo com o aparecimento do capitalismo financeiro. Como sistema de dominação, o capitalismo reforça os processos de exclusão através da discriminação racial. (Oliveira; Miranda, 2004, p. 70)

Sendo assim, esse fator pode levar à desvalorização e ao apagamento das culturas e histórias das minorias étnico-raciais nas escolas, que passam a adotar currículos e materiais didáticos de forma centralizada nessas perspectivas dominantes, resultando numa uniformização cultural.

Aliás, ainda convém mencionar, que no modelo capitalista, tem se percebido uma mercantilização da educação. Nesse afã, a educação é frequentemente vista como um produto a ser consumido, produto esse, que é voltado a atender interesses econômicos de determinados grupos que ocupam o topo da hierarquia social econômica, como grandes indústrias privadas. Isso pode ocasionar na priorização de conteúdos que são percebidos como mais “vendáveis” ou rentáveis, deixando de lado temas relacionados à diversidade e pluralidade étnico-racial que não são considerados lucrativos, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas que valorizem e incluam todas as culturas e histórias no ambiente escolar. Abrir margens para que haja uma reflexão a respeito dessas nuances que se estendem para o âmbito escolar, requer a compreensão de que:

Ao inaugurarmos o debate de uma escola inclusiva, reconhecemos as falhas que a história da escolarização formal apresenta. Assim, toda essa problematização da formação institucionalizada implica um questionamento da compreensão dada sobre a cultura dominante e sobre o conhecimento escolar. (Oliveira; Miranda, 2004, p. 71)

Sabendo-se que “a natureza humana traz algumas necessidades fundamentais aos homens, e uma delas está relacionada com o desejo de

representação étnica. (Miranda; Oliveira, 2004, p. 70), o ambiente escolar necessita por refletir essa variedade, pois “identificar e questionar os atuais regimes de regulação inscritos no currículo é o mesmo que instituímos novas formas de concepção da transmissão cultural” (Miranda; Oliveira, 2004, p. 71).

Por conseguinte, essas nuances do capitalismo combinadas criam um ambiente educacional que muitas vezes não reflete a diversidade étnico-racial da sociedade, fomentando a invisibilização das diversidades e pluralidades étnico-raciais no contexto escolar.

Em “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Paulo Freire (2015, p. 39) expõe um importante aspecto em relação ao ensino ao dizer que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, ou seja, vai além das possibilidades do fazer em sala de aula, mas também pensar nas possibilidades do refletir sobre o fazer, visto que, somos seres inacabados e em constante mudança. Nós, enquanto corpo docente, precisamos refletir sobre nossa prática docente e pensar o quanto essa está sendo inclusiva ou não. Entretanto, a necessidade de dialogar com pedagogias decoloniais que corroboram na construção de um olhar crítico a realidade de estudantes não deve ser deixada de lado, “questões ligadas aos preconceitos, às representações sobre o negro e às identidades, temáticas que a escola, hoje, está cada vez mais desafiada a enfrentar e a tratar pedagogicamente” (Gomes, 2005, p. 146) precisam ser levadas em consideração, visto que nossas ações em sala necessitam ser voltadas a representar e abraçar as características sociais, ideológicas e raciais do meio em que nossa população adjacente está inserida.

Nilma Lino Gomes (2005, p. 145) afirma que nós, educadores e educadoras, “não podemos continuar contribuindo para a formação de pessoas racistas”. A autora ainda segue afirmando e trazendo pertinentes questionamentos ao dizer:

Como será que nós, professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? Até quando esperamos uma situação drástica de conflito racial ou enfrentamento para respondermos a essas perguntas? Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e no professorado brasileiro? Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a idéia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. (Gomes, 2005, p.146 e 147)

Dessa forma, fica cada vez mais evidente o quão imprescindível é a formação racial na vida do(a) professor(a) e do(a) estudante. Através da oferta de uma educação decolonial e antirracista, ele(a) tem a responsabilidade de criar um ambiente inclusivo e respeitoso, valorizando a diversidade e ensinando sobre a história, cultura e contribuições de diferentes grupos étnico-raciais. O corpo docente deve se fazer consciente de suas próprias atitudes, preconceitos implícitos e estereótipos para criar um ambiente onde a turma se sinta representada, respeitada e apoiada em seu desenvolvimento, ambiente esse que não tire a autoridade do(a) educador(a), mas que atravessado por uma pedagogia engajada possa valorizar as diferentes epistemologias levadas para sala de aula e que nos possibilite enxergar os alunos enquanto detentores de seus conhecimentos também. Visto que:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (Gomes, 2005, p.146 e 147)

Ao compreender os aspectos mencionados anteriormente, fica claro, portanto, a necessidade de pensar em propostas de acolhimento mental e emocional do professor e para além disso, pensar em possibilidade de formação racial de forma veemente para essa classe. Uma importante ação que deveria fazer parte do processo de formação é a compreensão minuciosa de como funciona o racismo na contemporaneidade brasileira, visto que se trata de um crime que pode ser explícito, mas também implícito e sutil no corpo social, isso ajudaria a identificar melhor tais ações em sala de aula. Nilma Lino Gomes (2005) traz uma importante ação que poderia vir a contribuir para os(as) educadores(as), a autora gostaria que “pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal” (p.149). Outrossim, a formação continuada que aborde a desconstrução de estereótipos eurocêntricos e a utilização de material didático diversificado que represente a diversidade étnico-racial, seriam ideais para enriquecimento do intelecto docente para perpetuação da luta antirracista.

Levando-se em consideração a necessidade da utilização de meios tecnológicos para abordar as audiovisuais, é imprescindível pensar sobre a plataformização da educação e em como isso pode desestimular pensar uma educação através das tecnologias. Nesse viés, foi criada a Lei nº 14.533/2023, sancionada em 11 de janeiro de 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital - PNED, que visa incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais. Constituída a partir do diálogo entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a PNED possui alguns eixos estruturantes específicos, tais como: Inclusão Digital; Educação Digital Escolar; Capacitação e Especialização Digital; Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

O pensamento inicial ao nos depararmos com uma lei como essa, pode vir a ser positivo ao pensar na possibilidade de estabelecer diálogo com epistemologias ancestrais e diversificadas para sala de aula a partir das tecnologias audiovisuais, visto que:

As presenças imagéticas negras, indígenas, da comunidade LGBTQIAP+, bem como de todas as pluralidades e diversidades brasileiras, nos questionam sobre como as linguagens cinematográficas podem produzir conhecimentos outros no contexto da Lei 14.533/23, que determina a constituição da educação digital escolar. Recordemos que, em 2014, a presidenta Dilma Rousseff promulgou a Lei 13.006, de autoria do então senador Cristóvão Buarque, que determinava a exibição de no mínimo duas horas mensais de filmes brasileiros como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola. (Rosa; Santos. 2023, p. 182)

Assim sendo, a implantação desta lei possibilita a concretização de outros conhecimentos também a partir da cinematografia, propiciando a interdisciplinaridade na prática. No entanto, o que mais se evidenciou a partir desse cenário, foram os interesses mercadológicos sobre a educação pública a partir dos meios tecnológicos. Vale citar, por exemplo, as *Big Techs*.

Seja através de redes sociais, dispositivos eletrônicos ou sites de compras, as *big techs* estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia. O termo *Big techs*, ou gigantes de tecnologia, é utilizado para referirem-se as grandes empresas que exercem domínio no mercado de tecnologia e inovação, tais como o *Google*, a *Amazon*, a *Apple*, a *Meta* e a *Microsoft*. A proposta inicial dessas companhias seria estarem empenhadas em desenvolver bens e serviços que atendam demandas atuais e futuras do corpo social e de outros agentes econômicos, visando a busca por soluções inovadoras e consideradas revolucionárias. Fábio José Paz da Rosa e José Alex Soares Santos (2023) esclarecem sobre o tema ao dizerem que:

Ao problematizarmos o cenário de ubiquidade da plataformização com o intuito de envolver a totalidade da experiência humana, a partir de uma realidade na qual as principais corporações privadas de tecnologia da informação e/ou (des)informação e comunicação (Google, Apple, Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram, entre muitas outras) estão situadas, em geral, no Vale do Silício, estamos imergindo em portais de muitos perigos e armadilhas. Isso porque essas corporações têm o poder de se sobrepor à soberania dos Estados-nações, bem como alterar o comportamento, os hábitos, os valores e as decisões dos indivíduos com base na mineração e comercialização de dados que são produzidos pelos próprios sujeitos em perfis digitais, os quais são codificados em linguagem algorítmica. (Rosa; Santos. 2023, p. 173)

Ademais, entendendo-se que a tecnologia não se restringe apenas ao recurso físico propriamente dito, como celulares, computadores e afins, mas se faz necessário pensar na possibilidade que esses recursos possuem em produzir conhecimento para a população. Sendo assim, torna-se válido levantar o questionamento a respeito do intuito de tamanha ampliação das *Big techs*, que seguem tal ampliação sem visar a contribuição efetiva para uma educação que possa vir a ser mais dialógica, é imprescindível refletir que “o avanço das tecnologias digitais nos coloca dúvidas acerca de quais formas as comunidades escolares poderiam desenvolver conhecimentos críticos, criativos e autônomos” (Rosa; Santos, 2023, p. 183). A inserção dessas *Big techs* nas redes de ensino e a plataformização da educação, em certa medida, é percebido como uma interferência mercadológica do capital no âmbito educacional, é de interesse lucrativo para o mercado contemporâneo ter acesso ao que será estudado, o tipo de conteúdo que será ofertado em sala de aula e o acesso a esse tipo de conteúdo, pois isso dialoga com as reformas neoliberais vigentes, que retira garantias de direitos através da flexibilização do ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, como cobrar a abordagem de um ensino que preze por uma práxis antirracista e decolonial do pensamento populacional às professoras e professores, se o conteúdo que está sendo ofertado possivelmente é voltado a atender as demandas do interesse capitalista de algumas instituições? Esse questionamento possibilita a compreensão de que a luta por uma abordagem que rompa com o modelo de educação eurocêntrico enraizado vai muito além do querer docente, pois “é nesse cenário contraditório do capitalismo de vigilância que devemos atuar para nos refazermos enquanto humanidade” (Rosa; Santos. 2023. p. 178). É de extrema necessidade buscar por ações que zelem e cuidem de forma física, sentimental e mental do corpo docente, para que assim, seja possível adotar estratégias que possibilitem driblar esse sistema pautado no lucro, que invisibiliza questões sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo Coltro. Qual é o futuro do trabalho na Era Digital?. *Laborare*, v. 4, pág. 6-14, 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União: Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/2003/110639.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/110639.htm). Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533**, de 15 de dezembro de 2023. Dispõe sobre a regulamentação da atividade de [assunto da lei]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2023. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-14.533-de-15-de-dezembro-de-2023-447490471>. Acesso em: 4 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). Superando o racismo na escola. Brasília: SECAD, 2005.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: A questão do hibridismo na Escola Sarã. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 67-81, abr. 2004. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782004000100007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 01 jul. 2024.

ROSA, Fábio José Paz da. SANTOS, José Alex Soares. A política nacional de educação digital (pned) na era do capitalismo de vigilância e das big techs: navegando por águas turvas e ondas incertas... In: FRESQUET, Adriana; ALVARENGA, Clarisse (orgs.). **Cinema e educação digital: a Lei 14.533/23: reflexões, perspectivas e propostas**. 1. ed. Ouro Preto: Universo Produção, 2023. ISBN 978-65-86472-27-1. p. 172-191.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial. In: CANDAU, V. M. (Ed.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009b. p. 12-42.

# DIÁLOGO ENTRE PRÁTICA PEDAGÓGICA, ESCOLA PÚBLICA E DIVERSIDADE

*Fabiano Monteles Sousa<sup>1</sup>*

*Jackson Ronie Sá-Silva<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

**P**ara iniciarmos um diálogo sobre prática pedagógica é necessário situarmos alguns pontos fundamentais relacionados a esse termo para que tenhamos algumas pistas para compreender melhor o tema.

Franco (2015, p. 603) considera que “as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade”. Aqui vale refletirmos sobre esses outros com quem temos a chance de interagirmos em uma prática pedagógica e que nos remete para discussão empreendida por Miguel Arroyo em seu livro *Outros sujeitos, Outras pedagogias*. Arroyo (2012a, p. 26) diz que:

São eles os novos/velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche...Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando e resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana e educativa. Por trabalho, por salários, carreira. Por outro projeto de campo, de sociedade.

Aproximando-se desse posicionamento, Candau (2011, p. 241) afirma que “tensões, conflitos, tentativas de diálogo e negociação se multiplicam” devido essa presença mais ampla nos espaços públicos de diferentes grupos socioculturais. De acordo com a perspectiva apresentada pela autora:

As diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras - se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural.

---

1 Professor da Educação Básica, Mestre em Educação Inclusiva (PROFEI-UEMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), fabianomontelesprofei@gmail.com.

2 Professor da Educação Superior, Doutor em Educação, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), prof.jacksonronie.uema@gmail.com.

Interessante observar que esses autores fazem a marcação de que o perfil desses atores sociais em cena é diverso, isso parece óbvio num primeiro momento, mas não é. Sobretudo devido à naturalização da diferença nos espaços escolares, que dificulta a problematização dessa questão. Louro (2011, p. 65) afirma que:

O processo de diferenciação se faz, pois, através de muitos marcadores, não apenas simbólicos, mas materiais e sociais. Marcadores que, muitas vezes, acabam por disfarçar ou silenciar a construção dos processos de diferenciação. A diferença nos aparece, então, como natural, dada. (...) Assumimos, irrefletidamente, a naturalização das diferenças. E esse é um modo eficiente de ocultar ou de silenciar as relações de poder que as constitui.

Ao lado dessa naturalização das diferenças, ainda nos deparamos na escola com uma concepção homogeneizadora sobre os/as estudantes o que contribui para o silenciamento desses sujeitos diversos. Conforme Candau (2011, p. 241):

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Aqui temos uma pista importante do que podemos começar a fazer no trabalho com sujeitos diversos, que é reconhecê-los a partir das suas singularidades e dos seus modos de ser e de existir no mundo, questionando essas concepções que estão sustentadas na perspectiva do uniforme, do homogêneo e do universal. Vale recordar o que expressa Gomes (2007, p. 25):

(...) todos nós precisaremos passar por um processo de reeducação do olhar. O reconhecimento e a realização dessa mudança do olhar sobre o “outro” e sobre nós mesmos a partir das diferenças deve superar o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas na escola.

É dentro desse espaço de possibilidade de interação com os/as estudantes, que essas práticas pedagógicas podem ser espaços de resistência ou de reverberações das múltiplas dominações, o que nos coloca diante de um espaço marcado por contradições (Franco, 2015). A autora possibilita-nos refletir sobre as contradições que diariamente encontramos nos espaços escolares e especificamente, em nossa prática pedagógica. Aqui podemos trazer para o nosso diálogo as considerações sobre prática pedagógica de Souza (2016, p. 38):

(...) a prática pedagógica é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos, além de estar vinculada a uma concepção de sociedade e educação. Trabalha-se com uma concepção ampla de educação, que vai além da sala de aula e da escola.

As considerações da autora são provocativas no sentido de buscarmos compreender os determinantes externos e internos que influenciam nossa prática pedagógica e também questionarmos as concepções pedagógicas que sustentam essa prática. Afinal de contas, não nos desvencilhamos delas com tanta facilidade e um ponto de partida necessário para lidarmos com sujeitos diversos é perceber se as nossas concepções facilitam ou dificultam o trabalho com esses sujeitos. O pensamento de Veiga-Neto traz mais elementos para essa discussão ao afirmar que:

(...) poucos descem aos fundamentos nos quais enraízam suas opções epistemológicas, e conseqüentemente, poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções acerca da salvação por obra da educação. (...) O que falta para muitos de nós é descer aos porões. A imensa maioria tão somente toma de empréstimo tais opções e convicções, assumindo-as como verdades naturais e, desse modo, não problematizáveis (Veiga-Neto, 2012, p. 276).

Desse modo, percebemos a importância do movimento de descer aos fundamentos que sustentam uma determinada prática pedagógica, de modo a problematizá-la, desestabilizando as verdades tidas como naturais e assim, ensaiar outras possibilidades dessas práticas.

Convém ressaltar aqui a importância de estimular esses questionamentos no coletivo de professores/as, gestão da escola e coordenação pedagógica, de tal modo que essa construção coletiva esteja presente no Projeto Político Pedagógico da escola, que precisa “atender as necessidades educativas e ser contextualizado socioculturalmente” (Souza, 2016, p. 54).

Nesse ponto, retomamos os determinantes internos e externos da prática pedagógica tal qual explicitado por Souza (2016). Em relação à palavra determinante, Souza (2016, p. 52) esclarece que:

Determinante é aquele elemento ou propriedade que tem o poder de influenciar, modificar e/ou direcionar uma prática, mesmo que ela seja pensada de forma crítica, portanto como práxis, como unidade teoria-prática. A prática pedagógica não existe isolada da prática social e do mundo, dos sujeitos e do lugar que ocupam no mundo, individual e coletivamente. Ela é uma dimensão da prática social mais ampla, dimensão voltada a processos formativos pedagógicos e político-culturais.

Sendo esse determinante capaz de influenciar, modificar ou direcionar uma prática, é importante percebermos que determinantes fazem isso em relação a uma prática pedagógica de modo que não estejamos alheios a esses elementos. Para Souza (2016, p. 52) “determinantes externos são todos os materiais e mediações externas que chegam às instituições e movimentos e organizações sociais”. Sobre os determinantes internos, Souza (2016, p. 52) diz que são “os

condicionantes produzidos no interior da instituição escolar ou de movimentos e organizações sociais”.

Assim, esse artigo tem o objetivo de problematizar essa relação entre prática pedagógica, escola pública e diversidade.

## DESENVOLVIMENTO

Esse artigo foi produzido a partir das discussões realizadas na disciplina eletiva *Escola pública, Diversidade e Prática Pedagógica* do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI que fez esse movimento de ir e vir entre artigos científicos e a prática pedagógica no cotidiano de uma escola pública a partir da perspectiva docente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que:

A principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador(a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratam do tema em estudos. O mais importante para quem faz a opção por uma pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidas de domínio científico (Oliveira, 2007, p. 69).

A partir da pesquisa bibliográfica e da articulação com a prática pedagógica desenvolvida em uma escola pública, algumas tensões e possibilidades da prática pedagógica com sujeitos diversos são evidenciadas e discutidas.

A escola pública, localizada no bairro da Liberdade, em São Luís-MA, oferece Ensino Fundamental (Anos Iniciais/Anos Finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), está situada no Quilombo Urbano Liberdade, mas não é considerada legalmente uma escola quilombola.

O Quilombo Liberdade em São Luís foi reconhecido como remanescente de Quilombo pela Fundação Cultural Palmares através da Portaria nº192 de 13 de novembro de 2019, publicada no Diário Oficial da União de 14 de novembro de 2019 (Brasil, 2019). De acordo com Brasil (2003, p. 1) remanescentes das comunidades de quilombos são “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

Destacamos nesse momento, os determinantes da prática pedagógica identificados na escola a partir da perspectiva docente (Quadro 1).

**Quadro 1 – Determinantes internos e externos da prática pedagógica**

<b>Determinantes da prática pedagógica</b>	
<b>Externos</b>	<b>Internos</b>
<p><b>Diversos documentos norteadores:</b>  <b>Nacional</b> - Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014); BNCC (BRASIL, 2018); <b>Estadual</b> – Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2014); Documento curricular do território maranhense para educação infantil e o ensino fundamental (MARANHÃO, 2019); <b>Municipal</b> - Plano Municipal de Educação (SÃO LUÍS, 2015); Proposta curricular da rede municipal de ensino de São Luís (SEMED, 2023); Guia de Orientações Pedagógicas 2025 (SEMED, 2025);</p> <p><b>Diversas avaliações da Educação Básica de nível nacional, estadual e municipal</b> que alteram a dinâmica escolar: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA), avaliações diagnósticas e formativas da própria rede de ensino voltadas para Língua Portuguesa e Matemática.</p> <p>Os <b>livros didáticos</b> escolhidos pela rede de ensino nem sempre correspondem ao escolhido pelos professores/as. Além disso, em algumas situações ocorre descompasso do quantitativo de livros e de estudantes que tem implicações a médio e longo prazo, uma vez que a vigência desses livros do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) é 2024-2027 para os Anos Finais do Ensino Fundamental;</p> <p>A <b>plataforma de gestão educacional</b> – GEDUC;</p> <p><b>Ações que não estão no calendário anual da secretaria de educação</b>, que ocorrem com urgência e interferem no planejamento organizado pela escola considerando esse calendário;</p> <p>A riqueza sociocultural do fato de estarmos situados no território de um <b>Quilombo Urbano</b>.</p>	<p><b>Projeto Político Pedagógico da escola (PPP)</b> da escola ainda precisa avançar para além da dimensão burocrática e documental;</p> <p>A <b>equipe gestora</b> da escola precisa estimular cada vez mais uma gestão democrática e participativa. Além disso, observa-se a sobrecarga de demandas que precisam ser atendidas e a presença de poucos recursos humanos na área administrativa da escola;</p> <p>A <b>equipe de professores/as</b> é bem participativa nas ações coletivas e mantém um diálogo importante com a coordenação pedagógica, que tem promovido formações continuadas para os/as docentes em parceria com a gestão escolar, a partir das necessidades da realidade escolar;</p> <p>A <b>quantidade excessiva de estudantes</b> por sala de aula, o que dificulta o desenvolvimento de um trabalho com mais qualidade no atendimento de cada estudante;</p> <p>Em relação aos <b>aspectos estruturais</b>, a escola tem um espaço amplo, com salas climatizadas, uma sala de informática com computadores e acesso à internet, tem uma biblioteca cujo acervo está sendo reorganizado, mas os estudantes não tem acesso por não ter um bibliotecário/a, tem uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) fundamental para promover a acessibilidade aos estudantes público-alvo da Educação Especial; tem uma quadra utilizada nas aulas de Educação Física e uma sala de professores/as;</p> <p>Em relação à <b>rotina</b>, recentemente foi positivamente impactada devido à diminuição da ausência de professores/as de alguns componentes curriculares, que foi durante bastante tempo um problema maior para a escola, pois repercutiu em toda dinâmica escolar e compromete a aprendizagem dos estudantes. Esse problema foi reduzido, mas ainda existe.</p> <p>Os <b>modos de ser e existir no mundo de cada um</b> que compõe a comunidade escolar, incluindo os aspectos que potencializam as possibilidades desse espaço, como a diversidade sociocultural, mas também aqueles aspectos que dificultam a vida de alguns estudantes tais como: vulnerabilidade social, situações de violências diversas, ausência de rede de apoio e aspecto socioemocional fragilizado, consequências das desigualdades sociais produzidas e mantidas pelo sistema capitalista.</p>

**Fonte:** Elaboração própria (2025).

A partir da identificação desses determinantes da prática pedagógica é possível questionar as nossas práticas e interrogar, apoiados em Paulo Freire, em que momentos estamos promovendo a concepção bancária de educação ou educação como prática de liberdade. Para Freire (1994, p.33):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Com esta concepção, percebe-se que esse outro é colocado em uma posição de opressão, em que os seus saberes, as suas práticas, as suas vivências, as suas manifestações culturais são silenciadas. Complementa Freire (1994) que quanto mais os educandos são adeptos ao arquivamento desses depósitos que são feitos, mais distanciados da consciência crítica que possibilitaria a inserção destes no mundo como sujeitos. Essa contribuição de Paulo Freire é enfatizada por Arroyo (2012a, p.27) ao dizer que:

Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizado, em formação.

Assim, no trabalho pedagógico com sujeitos diversos essas são pistas importantes de uma prática pedagógica que considera as tensões e ao mesmo tempo enxerga possibilidades criativas de trabalho.

É necessário reconhecer que esse caminho é uma construção que requer tempo e, sobretudo, ações contínuas, persistentes e consistentes de tal modo que a cada vez, seja possível o diálogo como um elemento importante na construção de práticas pedagógicas com sujeitos diversos. Ressaltamos que as iniciativas individuais tem seu valor, entretanto, sensibilizar e estimular o coletivo a caminhar nessa direção é fundamental, o que consideramos que deve partir de políticas públicas que tem por finalidade estimular essas ações nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Podemos destacar como exemplo, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), instituída pela portaria n° 470, de 14 de maio de 2024, que busca “implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola” (BRASIL, 2024). Convém acrescentar que esse terreno é atravessado por tensões, como considera Arroyo (2012a, p. 31):

O movimento operário e a diversidade de movimentos sociais ao destacar as contradições presentes nas relações desiguais de poder, de trabalho propõem de manifesto as contradições entre as pedagogias de subordinação, consenso e as pedagogias de resistência, de libertação das relações de subordinação e opressão. Destroem a história de uma teoria pedagógica única, neutra, apolítica e mostram que a diversidade de experiências sociais e de sujeitos constroem concepções e práticas educativas diversas e contraditórias.

Com esses elementos, uma possibilidade para caminharmos nessa direção é aproveitarmos os espaços de formação dentro da própria escola para interrogarmos o modo como as nossas práticas pedagógicas são desenvolvidas, sem cair na culpabilização docente e nem na concepção salvacionista de educação. Entretanto, onde encontramos essa possibilidade, também encontramos os limites, que é o desafio de reunir gestão, coordenação pedagógica e todos/as professores/as. Considerando que pode-se destacar alguns elementos que interferem nesse contexto, tais como: o excesso de demandas externas para a gestão, poucos recursos humanos na área administrativa da escola, ocasionando uma sobrecarga de funções e as concepções e práticas cristalizadas, que dificultam não apenas uma gestão democrática e participativa quanto a consolidação de práticas libertárias. Pode-se considerar o que foi destacado por Souza (2016, p. 54):

Essa prática requer gestão democrática com faces de autogestão escolar, sendo a participação efetiva elemento fundamental do trabalho coletivo. E, para ter participação efetiva há que se ter objetivos comuns e dispositivos políticos que fortaleçam ações coletivas. Muitas vezes verifica-se nas escolas o predomínio de um discurso sobre gestão democrática, mas sua inviabilidade diante dos clientelismos presentes na cultura escolar e de políticas de precarização do trabalho docente e das suas condições de trabalho.

Tem-se assim um horizonte para o qual podemos caminhar, buscando uma gestão democrática em que as pessoas tenham participação efetiva e possam ter esses objetivos comuns e as ações coletivas sejam fortalecidas.

Podemos lembrar o que foi dito por Lopes e Boas (2020, p.6) “narrar as suas práticas educativas contribui para o ir e vir do fazer docente e o pensar da desconstrução do currículo colonial”. Aqui podemos destacar a potência de um espaço de formação onde seja possível narrar as práticas implementadas no espaço escolar, um lugar de escuta, diálogo, problematização, (re)construção e criatividade.

Para o trabalho pedagógico com sujeitos diversos é importante trazermos para o nosso diálogo as questões relacionadas ao currículo, uma vez que como aponta Silva (2016) na perspectiva dos Estudos Culturais, o currículo é um artefato cultural, de tal modo que este não pode ser compreendido sem uma análise das

relações de poder que sustentam tal definição de currículo e não outra, que faz com que inclua um tipo de determinado conhecimento e não outro.

Também consideramos importante o posicionamento de Gomes (2016, p. 23) “o currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder”. Além disso, considera que pode ser considerado um discurso que ao materializar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, participa da constituição de sujeitos.

São esses espaços coletivos dentro da escola que possibilitarão esse olhar mais atento para essas questões, interrogando as concepções que temos de currículo e diversidade de tal modo que possamos orientar a nossa prática pedagógica na direção que favoreça o trabalho com sujeitos diversos. Arroyo (2012b, p. 39) considera que:

(...) Vincular Outros Sujeitos com Outras Pedagogias supõem indagar quem são esses Outros na especificidade da nossa história e reconhecer com que pedagogias foram inferiorizados e decretados inexistentes, mas também com que pedagogias resistem e se afirmaram existentes ao longo da história. Na diversidade de presenças os Outros Sujeitos são eles e elas tal como feitos e tal como se fazem. As Outras Pedagogias são, de um lado, essas brutais pedagogias de subalternização e, de outro, as pedagogias de libertação de que são sujeitos.

As discussões relacionadas a Currículo e Diversidade se fazem necessárias para que possamos construir um currículo que seja plural, que incorpore saberes e vivências plurais.

Na escola apresentada nesse artigo, aos poucos essas discussões tem sido realizadas. Recentemente, essa questão foi novamente recolocada a partir da implantação de uma nova plataforma de gestão educacional denominada GEDUC, em que o item de registro de atividades pelo professor/a está totalmente vinculado as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foram selecionadas do documento curricular que norteia a rede de ensino, o que pode ser visto como um tentativa de homogeneização do trabalho do professor/a, além de transmitir a ideia de que a BNCC não precisa ser questionada e observa-se também a questão do empresariamento na educação. Assim, é possível dizer que esse tem sido um dos determinantes externos mais recentes da prática pedagógica e que, nesse momento, temos buscado em nossas atividades professorais encontrar caminhos possíveis para problematizar de modo crítico esse determinante externo da prática pedagógica. Como destaca Souza (2016, p. 57):

(...) a prática pedagógica é sim determinada por diversos fatores, entretanto, é necessário ter a clareza de que o ser humano tem a capacidade de modificar as circunstâncias que não atendem o propósito da formação humana. Da mesma forma, a conjuntura que determina as práticas pedagógicas pode ser modificada pela ação social, pela resistência, pelo protagonismo dos movimentos sociais.

Para que essa prática pedagógica possa manter-se nessa direção, é fundamental as considerações de Franco (2015) ao explicitar que para operarem essas práticas precisam de diálogo fecundo, crítico e reflexivo sobre as intencionalidades e ações. Caso contrário, ocorre um empobrecimento ou até a anulação do sentido da prática educativa.

Nessa escola pública, observa-se movimentos de implementação de espaços de diálogo fecundo, pois o coletivo tem sentido a necessidade de discutir temas que podem potencializar esse trabalho com sujeitos diversos. Desse modo, o coletivo da escola começa a desnaturalizar o que ocorre no espaço escolar e ensaiar possibilidades Outras de trabalho com os sujeitos diversos.

Apostamos na possibilidade de Outras práticas pedagógicas, onde apesar da influência de determinantes internos e externos, existe a possibilidade de resistir e existir de Outros modos, em que os sujeitos diversos sejam protagonistas, seus saberes, suas culturas, seus modos de ser e existir no mundo sejam visibilizados e não mais silenciados. É como somos convocados por Hooks (2013, p. 24):

(...) conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É um movimento que transforma a educação na prática de liberdade.

É nesse movimento de problematizar o que é apresentado como naturalizado, dado, com todas as suas verdades tidas como inquestionáveis que nos lançamos no trabalho de (re)pensar, (re)fazer, ensaiar novas possibilidades e assim, produzir transgressões diárias de modo que esses Outros sujeitos possam instituir Outras práticas pedagógicas mais compatíveis com o seu modo de ser e existir no mundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As práticas pedagógicas estão sendo convocadas ao exercício de (re)inventar-se devido à presença cada vez mais marcante nos espaços públicos de diferentes grupos socioculturais, que buscam reconhecimento político e cultural, igualdade de acesso aos diversos bens e serviços e pertencimento. Assim, a compreensão das relações entre prática pedagógica, escola pública e diversidade é fundamental para o trabalho com sujeitos diversos.

A partir da identificação dos determinantes externos e internos da prática pedagógica de uma escola pública situada em um Quilombo Urbano, observou-se diversos elementos que incidem sobre essa prática, tais como os documentos norteadores, as avaliações externas, os livros didáticos, a riqueza cultural do Quilombo Urbano, o projeto político pedagógico, a relação entre gestão, coordenação pedagógica e professores/as, o quantitativo de estudantes por sala, aspectos estruturais, a rotina escolar e a própria diversidade na escola. Todos esses elementos afetam a prática pedagógica dessa escola e repercutem sobre o trabalho com sujeitos diversos, que ora é potencializado e ora encontra alguns limites, tais como: o excesso de demandas externas, poucos recursos humanos na área administrativa e concepções e práticas cristalizadas que dificultam esse trabalho.

Entretanto, as possibilidades de práticas que estimulam o exercício da diversidade como elemento sociocultural relevante para promoção de contextos desconstrucionistas e transgressões no cotidiano escolar foram identificados. Desse modo, as práticas pedagógicas com sujeitos diversos são ricas em possibilidades, a partir do momento em que as potencialidades presentes no diverso são identificadas e mantemo-nos em abertura ao novo, ao desconhecido, ao inesperado e coletivamente, dialogamos de modo crítico sobre a prática pedagógica, seus determinantes externos e internos e os efeitos de cada um deles sobre o trabalho com esses sujeitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. Outros Sujeitos. **Outras Pedagogias**. In: ARROYO, M. G. Outros Sujeitos. Outras Pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a. p. 25-35.

ARROYO, M. G. **Que Outros Sujeitos? Que Outras Pedagogias?** In: ARROYO, M. G. Outros Sujeitos. Outras Pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b. p.37-47.

BRASIL. Decreto nº4887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 nov. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm). Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 01 mar. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 192 de 13 de novembro de 2019.** Certifica a Comunidade Quilombo Liberdade de São Luís-MA como Remanescente de Quilombo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, nº 221, p.6, 14 nov. 2019. Disponível em: [https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Resultado-Preliminar\\_II-Premio-Oliveira-Silveira-.pdf](https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Resultado-Preliminar_II-Premio-Oliveira-Silveira-.pdf). Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. **Portaria nº470 de 14 de maio de 2024.** Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CANDAU, V. M. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, 2011. p. 332-344 Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> . Acesso em: 15 mar. 2025.

FRANCO, M. A. S. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender:** por entre resistências e resignações. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 12 mar. 2025.

FREIRE, P. **A concepção “bancária” da educação como instrumento de opressão.** Seus pressupostos, suas críticas. *In:* FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p.33-43.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

HOOKS, B. **Introdução – ensinando a transgredir.** *In:* HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.* Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. p. 9-24.

LOPES, M. C. O.; BOAS, F. S.O.V. **Narrativas de professores sobre as subjetividades e diversidades em sala de aula.** *In:* ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 15., 2020, Bahia. Anais. Bahia: ANPeD, 2020. p.1-7.

LOURO, G. L. **Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 62–70, 2011. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/31>. Acesso em: 12 mar. 2025.

MARANHÃO (Estado). **Lei nº10.009 de 11 de junho de 2014.** Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Maranhão: Suplemento, Poder Executivo, Maranhão, ano 108, n. 111, p. 1-30, 11 jun. 2014. Disponível em: [https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/suplemento\\_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf](https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf). Acesso em: 12 mar. 2025.

MARANHÃO (Estado). **Documento Curricular do Território Maranhense:** para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, [2019]. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_ma.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf). Acesso em: 12 mar. 2025.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA. T. T. Os estudos culturais e o currículo. *In:* SILVA. T. T. Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p.131-137.

SÃO LUÍS. Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015. **Institui o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências**. Diário Oficial do Município de São Luís - MA: ano 35, nº 214, p. 1-9, 18 nov. 2015. Disponível em: [https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/4011\\_plano\\_municipal\\_de\\_educacao\\_da\\_cidade\\_de\\_sao\\_luis\\_-\\_pme.pdf](https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/4011_plano_municipal_de_educacao_da_cidade_de_sao_luis_-_pme.pdf). Acesso: 12 mar. 2025.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de São Luís. **Proposta curricular da educação infantil e ensino fundamental da rede pública municipal de São Luís**. São Luís, MA, 2023. Disponível em: [https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/4040\\_semed\\_sao\\_luis\\_proposta\\_curricular\\_1\\_educacao\\_infantil\\_e\\_fundamental.pdf](https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/4040_semed_sao_luis_proposta_curricular_1_educacao_infantil_e_fundamental.pdf). Acesso em: 12 mar. 2025.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de São Luís. **Guia de orientações pedagógicas 2025**. São Luís, MA, 2025.

SOUZA, M. A. de. **Sobre o conceito de prática pedagógica**. *In:* SILVA, M. C. B. da. (org.). Práticas pedagógicas e elementos articuladores. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65. Disponível em: [https://tuiuti.edu.br/wp-content/uploads/2022/11/miolo\\_livro\\_prat\\_e\\_elementos\\_2019.pdf](https://tuiuti.edu.br/wp-content/uploads/2022/11/miolo_livro_prat_e_elementos_2019.pdf). Acesso em: 12 mar. 2025.

VEIGA-NETO, A. **É preciso ir aos porões**, Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, p. 267-282, mai./ago., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhxx>. Acesso em: 12 mar. 2025.

# ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

*Francisco Idênio Pontes Correia<sup>1</sup>*

*Michella Rita Santos Fonseca<sup>2</sup>*

*Daniel Brandão Menezes<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade, sendo reconhecida como um direito social essencial para a promoção da cidadania, da equidade e da justiça social. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado, cabendo às políticas públicas educacionais o papel de garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação básica para todos os cidadãos. O cenário educacional brasileiro é marcado por profundas desigualdades regionais, sociais e econômicas, que refletem diretamente na qualidade do ensino ofertado e no desempenho dos estudantes.

Nesse contexto, as políticas públicas educacionais assumem um papel central na tentativa de superar esses desafios, atuando como instrumentos de regulação, organização e melhoria do sistema educacional. Dentre as diversas áreas de atuação dessas políticas, a formação pedagógica dos professores emerge como um eixo estratégico, uma vez que a qualidade do ensino está intrinsecamente ligada à preparação e à valorização dos docentes. A formação pedagógica, entendida como o processo de preparação teórica e prática dos professores para atuarem na educação básica, é um elemento-chave para a transformação das práticas educativas e para a promoção de uma educação mais inclusiva, democrática e de qualidade.

---

1 Mestre em Ciências da Educação pela Word Ecumenical University Academy, idenio\_pontes@hotmail.com.

2 Doutoranda em Ensino em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC), michellafonseca@alu.ufc.br.

3 Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Doutor em Ensino pela Universidade Federal do Ceará (UFC), brandao.menezes@uece.br.

Este artigo tem como objetivo analisar as políticas públicas educacionais voltadas para a formação pedagógica, destacando seus impactos, avanços e desafios no contexto da educação básica. A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como essas políticas influenciam a prática docente e, conseqüentemente, os resultados educacionais, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais justo e eficiente. Além disso, busca-se refletir sobre as contribuições dessas políticas para a superação das desigualdades educacionais e para a promoção de uma educação que atenda às demandas do século XXI.

Para tanto, o trabalho se baseia em uma revisão bibliográfica e na análise de documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. A partir dessa análise, busca-se identificar as inter-relações entre as políticas educacionais, a formação de professores e a qualidade da educação básica, destacando os avanços alcançados e os desafios que ainda precisam ser superados.

A estrutura do artigo está organizada em três seções principais. Na primeira, contextualiza-se o cenário das políticas públicas educacionais no Brasil, destacando seus principais marcos legais e desafios. Em seguida, aprofunda-se a discussão sobre a formação pedagógica, analisando suas dimensões, avanços e lacunas. Por fim, reflete-se sobre os impactos dessas políticas na educação básica, destacando a importância da valorização dos professores e da articulação entre as políticas de formação e as práticas escolares.

## **DESENVOLVIMENTO**

### ***Contextualização das Políticas Públicas Educacionais no Brasil***

A história das políticas públicas educacionais no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, refletindo as complexidades e contradições do contexto socioeconômico e político do país. Desde o período colonial, a educação foi utilizada como um instrumento de manutenção das elites, com acesso restrito a uma pequena parcela da população. Somente no século XX, com a industrialização e a urbanização, a educação passou a ser vista como um direito social e um fator de desenvolvimento nacional. Entretanto, foi apenas com a Constituição Federal de 1988 que a educação foi reconhecida como um direito de todos e um dever do Estado, consolidando-se como um pilar fundamental para a construção da cidadania e da democracia.

A partir da década de 1990, as políticas educacionais no Brasil passaram a ser influenciadas por agendas internacionais, como as metas estabelecidas

pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), e pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Essas agendas destacaram a importância da educação básica como um direito humano fundamental e um fator essencial para o desenvolvimento sustentável. Contudo, Saviani (2009), ressalta que a tradução dessas agendas para a realidade brasileira nem sempre foi eficaz, devido às desigualdades regionais, à falta de recursos financeiros e à descontinuidade das políticas entre diferentes governos.

### *Marcos legais e desafios atuais*

Um marco importante para as políticas educacionais no Brasil foi a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, e sua revisão em 2014. O PNE estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a melhoria da educação brasileira em todos os níveis, desde a educação infantil até a pós-graduação. Entre as metas do PNE, destacam-se a universalização do acesso à educação básica, a melhoria da qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação e a redução das desigualdades educacionais. A implementação do PNE se deparou com diversos obstáculos, incluindo a insuficiência de recursos financeiros, a falta de integração entre os níveis federal, estadual e municipal, além da complexidade em acompanhar e avaliar as metas definidas.

Outro marco relevante foi a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, que estabeleceu diretrizes curriculares para a educação básica em todo o país. A BNCC buscou promover a equidade e a qualidade do ensino, definindo competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Apesar dos avanços, como destacam Cury (2018) e Freitas (2019), a implementação da BNCC também enfrentou críticas, especialmente em relação à sua adequação às realidades locais e à falta de formação adequada dos professores para trabalhar com as novas diretrizes curriculares. Gatti (2010), argumenta que muitas políticas são implementadas de forma verticalizada, sem a participação efetiva dos atores envolvidos no processo educativo, como professores, gestores e estudantes. Isso resulta em ações descontextualizadas e pouco eficazes, que não conseguem responder às demandas cotidianas das escolas.

Outro desafio significativo é a descontinuidade das políticas educacionais entre diferentes governos. Segundo Saviani (2009), a falta de uma política de Estado para a educação, que transcenda os interesses de governos específicos, tem prejudicado a consolidação de ações de longo prazo e a garantia de direitos educacionais para todos. Essa descontinuidade reflete-se, por exemplo, na

constante mudança de programas e projetos, na falta de financiamento adequado e na ausência de um planejamento estratégico consistente.

As políticas públicas educacionais no Brasil são influenciadas por agendas internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, que destacam a educação de qualidade como um direito fundamental. Apesar disso, a tradução dessas agendas para a realidade brasileira nem sempre é eficaz, devido às particularidades do contexto socioeconômico e político do país.

Em síntese, as políticas públicas educacionais no Brasil têm avançado em termos de legislação e diretrizes, mas ainda enfrentam desafios significativos em sua implementação e efetividade. A superação desses desafios requer a articulação entre as diferentes esferas governamentais, a participação ativa dos atores educacionais e o compromisso com uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade para todos.

### ***Políticas Públicas Educacionais e Formação Pedagógica***

A formação pedagógica dos professores é um dos eixos centrais das políticas públicas educacionais, uma vez que a qualidade do ensino está diretamente relacionada à preparação e à valorização dos docentes. No Brasil, a formação pedagógica envolve tanto a formação inicial, realizada nos cursos de licenciatura, quanto a formação continuada, que ocorre ao longo da carreira docente. Ambas são essenciais para garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da educação básica, como a diversidade cultural, as novas tecnologias e as demandas por uma educação mais inclusiva e democrática.

#### *Diretrizes e programas de formação docente*

As políticas públicas voltadas para a formação pedagógica têm sido influenciadas por marcos legais e normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que estabelece as diretrizes para a formação de professores no Brasil. A LDB enfatiza a importância de uma formação sólida, que articule teoria e prática, e que prepare os docentes para atuar de forma crítica e reflexiva em diferentes contextos educacionais. Todavia; como aponta Gatti (2010), a implementação dessas diretrizes tem enfrentado desafios significativos, como a desvalorização da carreira docente, a falta de infraestrutura adequada nas instituições de ensino e a distância entre a formação oferecida e as reais necessidades das escolas.

Um avanço importante nessa área foi a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs), em 2002, que estabeleceram

parâmetros para a organização dos cursos de licenciatura e para a formação continuada dos professores. De acordo com Nóvoa (2017), a implementação dessas diretrizes tem sido limitada pela falta de recursos financeiros, pela desarticulação entre as instituições formadoras e as escolas e pela ausência de políticas de valorização dos professores.

Outro marco relevante foi a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em 2009, que buscou ampliar o acesso à formação inicial e continuada para professores em exercício que ainda não possuíam a titulação necessária. O PARFOR representou um avanço importante na qualificação dos docentes, especialmente em regiões mais carentes e remotas.

Pimenta e Lima (2017), argumentam que o programa enfrentou desafios como a falta de infraestrutura adequada, a dificuldade de articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação e a descontinuidade das ações entre diferentes governos.

Além disso, as políticas públicas voltadas para a formação pedagógica têm sido marcadas por uma lógica fragmentada e pouco articulada com as reais necessidades das escolas e dos professores. Tardif (2014) argumenta que a formação inicial muitas vezes é criticada por seu caráter excessivamente teórico e distante da realidade das escolas, enquanto a formação continuada é frequentemente desvalorizada e não atinge todos os professores, especialmente aqueles que atuam em regiões mais carentes. Isso resulta em uma formação que não consegue preparar os docentes para os desafios cotidianos da sala de aula, como a gestão da diversidade, o uso das novas tecnologias e a promoção de uma educação mais inclusiva e democrática.

Outro desafio significativo é a desvalorização da carreira docente, que se reflete em baixos salários, más condições de trabalho e falta de reconhecimento social. Todavia, como aponta Gatti (2010), a desvalorização dos professores tem impactos negativos na atração e na retenção de talentos para a carreira docente, além de afetar a motivação e o desempenho dos professores em exercício. Isso resulta em um ciclo vicioso, em que a falta de valorização dos docentes leva a uma formação de menor qualidade, que por sua vez impacta negativamente os resultados educacionais.

As políticas públicas educacionais são definidas como ações e programas governamentais voltados para a organização e melhoria do sistema educacional. No Brasil, essas políticas têm sido influenciadas por agendas internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, que destacam a educação de qualidade como um direito fundamental. A implementação dessas políticas enfrenta desafios estruturais, como a falta de recursos financeiros, a

descontinuidade de programas entre governos e a dificuldade de articulação entre as esferas federal, estadual e municipal.

Saviani (2009) enfatiza que, apesar dos avanços nas últimas décadas, as políticas educacionais ainda são marcadas por uma lógica fragmentada e pouco articulada com as reais necessidades das escolas e dos professores. Isso se reflete na formação pedagógica, que muitas vezes não consegue preparar os docentes para os desafios cotidianos da sala de aula.

Em síntese, as políticas públicas voltadas para a formação pedagógica têm avançado em termos de diretrizes e programas, mas ainda enfrentam desafios significativos em sua implementação e efetividade. A superação desses desafios requer a articulação entre as diferentes esferas governamentais, a participação ativa dos atores educacionais e o compromisso com uma formação docente sólida, crítica e reflexiva, que prepare os professores para enfrentar os desafios contemporâneos da educação básica.

### ***Formação Pedagógica: avanços e lacunas***

A formação pedagógica, entendida como o processo de preparação teórica e prática dos professores para atuarem na educação básica, é um elemento central para a melhoria da qualidade do ensino. Ambas são fundamentais para garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, como a diversidade cultural, a inclusão de estudantes com necessidades especiais e a integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

### ***Desafios na formação inicial e continuada***

Nos últimos anos, houve avanços significativos nas políticas públicas voltadas para a formação pedagógica. Um dos principais marcos foi a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs), em 2002, que estabeleceram parâmetros para a organização dos cursos de licenciatura e para a formação continuada. As DCNs enfatizam a importância de uma formação que articule teoria e prática, promova a reflexão sobre a prática docente e prepare os professores para atuar em contextos de diversidade e desigualdade. Gatti (2010), destaca que essas diretrizes representaram um avanço importante na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática que historicamente caracterizou a formação docente no Brasil.

Outro avanço relevante foi a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em 2009, que buscou ampliar o acesso à formação inicial e continuada para professores em exercício que ainda

não possuíam a titulação necessária. O PARFOR teve um impacto significativo na qualificação dos docentes, especialmente em regiões mais carentes e remotas, onde a falta de professores habilitados é um problema crônico. Pimenta e Lima (2017), apontam que o programa enfrentou desafios como a falta de infraestrutura adequada, a dificuldade de articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação e a descontinuidade das ações entre diferentes governos.

Apesar desses avanços, ainda persistem lacunas significativas na formação pedagógica no Brasil. Uma das principais críticas à formação inicial é seu caráter excessivamente teórico e distante da realidade das escolas. Tardif (2014), argumenta que os cursos de licenciatura muitas vezes priorizam o conhecimento teórico em detrimento da prática pedagógica, resultando em uma formação que não prepara adequadamente os professores para os desafios cotidianos da sala de aula. Isso se reflete, por exemplo, na dificuldade dos professores em lidar com a gestão da diversidade, com a inclusão de estudantes com necessidades especiais e com o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Outra lacuna significativa é a desvalorização da formação continuada, que muitas vezes é vista como uma atividade complementar e não como uma necessidade essencial para a melhoria da prática docente. De acordo com Novoa (2017), a formação continuada é frequentemente desvalorizada e não atinge todos os professores, especialmente aqueles que atuam em regiões mais carentes e remotas. Isso resulta em uma formação que não consegue responder às demandas contemporâneas da educação, como a necessidade de uma educação mais inclusiva, democrática e alinhada às demandas do século XXI.

Além disso, a formação pedagógica no Brasil ainda é marcada por uma lógica fragmentada e pouco articulada com as reais necessidades das escolas e dos professores. Gatti (2010) destaca que, muitas políticas são implementadas de forma verticalizada, sem a participação efetiva dos atores envolvidos no processo educativo, como professores, gestores e estudantes. Isso resulta em ações descontextualizadas e pouco eficazes, que não conseguem responder às demandas cotidianas das escolas.

A formação pedagógica é um dos pilares centrais para a melhoria da educação básica. Ela envolve tanto a formação inicial, realizada nos cursos de licenciatura, quanto a formação continuada, que ocorre ao longo da carreira docente. Políticas como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) têm buscado fortalecer a formação docente, estabelecendo diretrizes e competências necessárias para a prática pedagógica.

Todavia, estudos como os de Gatti (2010) e Nóvoa (2017) evidenciam que ainda persistem lacunas significativas nessa área. A formação inicial, por exemplo, é frequentemente criticada por seu caráter teórico e distante da

realidade das escolas. Já a formação continuada, embora essencial, muitas vezes é desvalorizada e não atinge todos os professores, especialmente aqueles que atuam em regiões mais remotas e carentes.

Outro desafio significativo é a desvalorização da carreira docente, que se reflete em baixos salários, más condições de trabalho e falta de reconhecimento social. Saviani (2009), destaca que a desvalorização dos professores tem impactos negativos na atração e na retenção de talentos para a carreira docente, além de afetar a motivação e o desempenho dos professores em exercício. Isso resulta em um ciclo vicioso, em que a falta de valorização dos docentes leva a uma formação de menor qualidade, que por sua vez impacta negativamente os resultados educacionais.

Em síntese, a formação pedagógica no Brasil tem avançado em termos de diretrizes e programas, mas ainda enfrenta desafios significativos em sua implementação e efetividade. A superação desses desafios requer a articulação entre as diferentes esferas governamentais, a participação ativa dos atores educacionais e o compromisso com uma formação docente sólida, crítica e reflexiva, que prepare os professores para enfrentar os desafios contemporâneos da educação básica.

### ***Impactos na Educação Básica***

A educação básica é o alvo principal das políticas públicas educacionais, pois é nessa etapa que se consolidam as bases do aprendizado e se formam os cidadãos. A qualidade da formação pedagógica dos professores tem um impacto direto no desempenho dos alunos, na redução das desigualdades educacionais e na promoção de uma educação mais inclusiva e democrática. A realidade brasileira ainda é marcada por grandes disparidades, com escolas públicas enfrentando desafios como a falta de infraestrutura, a superlotação das salas de aula e a desvalorização da carreira docente.

Estudos como os de Libâneo (2012) e Tardif (2014) ressaltam que professores bem formados são capazes de desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes, que consideram as especificidades dos alunos e do contexto escolar. Essas práticas incluem a gestão da diversidade cultural, a inclusão de estudantes com necessidades especiais e o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, como ressalta Gatti (2010), a falta de uma formação pedagógica adequada e contextualizada tem impactos negativos no desempenho dos alunos, especialmente naqueles que vivem em contextos de vulnerabilidade social.

Um dos principais impactos da formação pedagógica na educação básica é a melhoria do desempenho dos alunos. Nóvoa (2017), conforme ele destaca que

os professores bem formados são capazes de criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes e inclusivos, que promovem o engajamento dos estudantes e a construção de conhecimentos significativos. Isso se reflete, por exemplo, em resultados nas avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>4</sup>, ou seja, na maior taxa de conclusão dos estudos.

Entretanto, como destacam Pimenta e Lima (2017), a falta de investimento na formação continuada dos professores tem limitado o potencial desses impactos, especialmente em regiões mais carentes e remotas.

Outro impacto significativo é a redução das desigualdades educacionais. De acordo com Saviani (2009), a formação pedagógica tem um papel central na promoção da equidade e da justiça social, pois prepara os professores para atuar em contextos de diversidade e desigualdade. Isso inclui, por exemplo, a inclusão de estudantes com necessidades especiais, a valorização das culturas locais e a promoção de uma educação mais democrática e participativa. Todavia, segundo Tardif (2014), a falta de uma formação adequada e contextualizada tem dificultado a superação das desigualdades educacionais, especialmente em regiões mais carentes e remotas.

Além disso, a formação pedagógica tem um impacto direto na valorização da carreira docente e na motivação dos professores. Segundo Gatti (2010), professores bem formados e valorizados são mais motivados e engajados, o que se reflete em uma prática pedagógica mais eficaz e inovadora. Contudo, conforme destacam Pimenta e Lima (2017), a desvalorização da carreira docente, refletida em baixos salários e más condições de trabalho, tem impactos negativos na motivação e no desempenho dos professores, o que por sua vez afeta a qualidade da educação básica.

Outro desafio significativo é a falta de infraestrutura adequada nas escolas públicas, que limita o potencial da formação pedagógica e dos professores. Libâneo (2012) observa que a falta de recursos básicos, como laboratórios, bibliotecas e equipamentos tecnológicos, dificulta a implementação de práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes. Isso resulta em uma educação básica que não consegue responder às demandas contemporâneas, como a necessidade de uma educação mais inclusiva, democrática e alinhada às demandas do século XXI.

Em síntese, a formação pedagógica tem um impacto direto e significativo na qualidade da educação básica, refletindo-se no desempenho dos alunos,

---

4 **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** Indicador criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para medir a qualidade da educação básica no Brasil. O IDEB combina dados sobre o desempenho dos alunos em avaliações padronizadas (como a Prova Brasil) com informações sobre a taxa de aprovação escolar, fornecendo um panorama do rendimento e da eficiência do sistema educacional.

na redução das desigualdades educacionais e na promoção de uma educação mais inclusiva e democrática. A superação dos desafios que ainda persistem nessa área requer a articulação entre as diferentes esferas governamentais, a participação ativa dos atores educacionais e o compromisso com uma formação docente sólida, crítica e reflexiva, que prepare os professores para enfrentar os desafios contemporâneos da educação básica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo buscou analisar as políticas públicas educacionais no contexto da formação pedagógica, destacando seus impactos, avanços e desafios no âmbito da educação básica. A partir de uma revisão bibliográfica e da análise de documentos oficiais, foi possível identificar as inter-relações entre as políticas educacionais, a formação de professores e a qualidade da educação básica, alcançando os objetivos propostos inicialmente. A pesquisa evidenciou que as políticas públicas voltadas para a formação pedagógica têm um papel central na melhoria da qualidade do ensino, na redução das desigualdades educacionais e na promoção de uma educação mais inclusiva e democrática.

Em primeiro lugar, constatou-se que as políticas públicas educacionais no Brasil avançaram significativamente nas últimas décadas, com a criação de marcos legais e normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Esses instrumentos têm buscado fortalecer a formação docente, estabelecendo diretrizes e competências necessárias para a prática pedagógica. Conforme argumenta Gatti (2010) e Nóvoa (2017), a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos financeiros, a descontinuidade de programas entre governos e a dificuldade de articulação entre as esferas federal, estadual e municipal.

Em segundo lugar, a pesquisa evidenciou que a formação pedagógica, tanto inicial quanto continuada, é um eixo central para a melhoria da educação básica. Professores bem formados são capazes de desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes, que consideram as especificidades dos alunos e do contexto escolar. Como destaca Tardif (2014) e Pimenta e Lima (2017), ainda persistem lacunas significativas nessa área, como a formação inicial excessivamente teórica e distante da realidade das escolas e a desvalorização da formação continuada.

Em terceiro lugar, constatou-se que a formação pedagógica tem um impacto direto e significativo na qualidade da educação básica, refletindo-se no desempenho dos alunos, na redução das desigualdades educacionais e na promoção de uma educação mais inclusiva e democrática. Segundo Saviani

(2009), a desvalorização da carreira docente, a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a descontinuidade das políticas educacionais têm limitado o potencial desses impactos.

Diante dessas constatações, conclui-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, uma vez que foi possível analisar as políticas públicas educacionais no contexto da formação pedagógica, destacando seus avanços, desafios e impactos na educação básica. A superação dos desafios que ainda persistem nessa área requer a articulação entre as diferentes esferas governamentais, a participação ativa dos atores educacionais e o compromisso com uma formação docente sólida, crítica e reflexiva, que prepare os professores para enfrentar os desafios contemporâneos da educação básica.

Em síntese, este estudo reforça a importância de políticas públicas educacionais consistentes e contínuas, que considerem as especificidades do contexto brasileiro e promovam a equidade e a inclusão. A educação básica é um direito de todos, e só por meio de políticas bem planejadas e implementadas será possível garantir uma educação de qualidade para as futuras gerações.

Além disso, sugere-se a realização de pesquisas futuras que aprofundem a análise das políticas públicas educacionais e sua relação com a formação pedagógica, especialmente no que diz respeito à implementação das diretrizes curriculares nacionais e dos programas de formação continuada. Também é importante investigar o impacto dessas políticas nas práticas pedagógicas dos professores e no desempenho dos alunos, especialmente em regiões mais carentes e remotas.

Por fim, recomenda-se a realização de estudos que explorem as perspectivas dos próprios professores sobre a formação pedagógica e as políticas educacionais, buscando compreender como essas políticas são percebidas e vivenciadas no cotidiano das escolas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CURY, C. R. J. A Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 143, p. 595-608, 2018.
- FREITAS, L. C. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: precarização e subordinação. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 19-34, 2019.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2012.

NÓVOA, A. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 24, p. 7-16, 2009.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

# A NEUROPSICOMOTRICIDADE COMO ALICERCE PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Manoela Batista de Siqueira<sup>1</sup>*

*Zuleica Elenice Backes<sup>2</sup>*

*Luciene Batista Dourado<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

A neuropsicomotricidade, enquanto campo interdisciplinar que articula saberes da neurologia, psicologia do desenvolvimento e psicomotricidade, tem ganhado destaque nos debates educacionais por sua capacidade de promover o desenvolvimento global da criança. Essa abordagem parte do princípio de que os aspectos motores, emocionais e cognitivos estão intrinsecamente relacionados, sendo o corpo o ponto de partida para a constituição dos processos mentais superiores (DEFONTAINE, 2003). No contexto da educação básica, sobretudo nos anos iniciais, tal compreensão revela-se especialmente relevante, pois reconhece o movimento não apenas como expressão física, mas como uma linguagem fundamental de aprendizagem e de interação com o mundo.

Ao considerar que a aprendizagem significativa se constrói a partir das experiências vividas com o corpo em movimento, a neuropsicomotricidade propõe uma perspectiva pedagógica integradora, que valoriza as experiências corporais como mediadoras do desenvolvimento da atenção, da linguagem, da lateralidade, do esquema corporal e das funções executivas — capacidades estruturantes para o desempenho escolar (FONSECA, 1995; LE BOULCH, 1987). Além disso, favorece a socialização, o autocontrole, a autoestima e a criatividade, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de sua corporeidade.

---

1 Atuante no CMEI Odila Machado da Silva. Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação em Administração Escolar e Ensino Especial.

2 Atuando na educação básica nas escolas Municipal Deodato Gonçalves de Siqueira e Santa Maria. Graduada em Letras e Pedagogia; Pós-graduada em Orientação educacional, Psicopedagogia e Língua Portuguesa.

3 Atuante na escola Municipal Deodato Gonçalves de Siqueira. Licenciada em Pedagogia; Pós-graduada em Orientação Educacional E Gestão Escolar.

No ambiente escolar, as práticas neuropsicomotoras podem ser implementadas por meio de atividades lúdicas, rítmicas, simbólicas e sensório-motoras, inseridas de forma planejada e intencional no currículo. Entretanto, observa-se que, apesar de seu potencial educativo, a neuropsicomotricidade ainda ocupa um espaço marginal nas práticas pedagógicas cotidianas, seja por ausência de formação específica dos docentes, seja por limitações estruturais ou desconhecimento teórico do tema (CAMPOS; ALMEIDA, 2020). Tal lacuna compromete a qualidade da educação oferecida, sobretudo no que tange à promoção de uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva e voltada ao desenvolvimento integral da criança.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar a relevância da neuropsicomotricidade como instrumento pedagógico no contexto da educação básica, com base em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos da área. Busca-se compreender de que modo essa abordagem pode contribuir para práticas educativas mais significativas, interdisciplinares e inclusivas, alinhadas às necessidades do desenvolvimento infantil. A pertinência da pesquisa reside na urgência de ampliar o debate sobre o papel do corpo e do movimento na aprendizagem, superando modelos pedagógicos fragmentados e valorizando práticas que reconheçam o educando em sua totalidade biopsicossocial.

## **DESENVOLVIMENTO**

A neuropsicomotricidade fundamenta-se na compreensão de que o corpo é mediador essencial dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. O movimento, a percepção sensorial e as experiências corporais não apenas antecedem o pensamento, mas o constroem, em um processo dinâmico e integrado. Le Boulch (1987) enfatiza que o desenvolvimento psicomotor é a base da estruturação do esquema corporal, da lateralidade, da coordenação e da orientação espacial e temporal, competências fundamentais para o desempenho escolar.

Da mesma forma, Fonseca (1995) aponta que distúrbios de aprendizagem estão, muitas vezes, relacionados a disfunções nas funções neuropsicomotoras, como falhas de organização espacial ou ritmo motor deficiente. Crianças com dificuldades de coordenação, controle postural ou lateralidade mal definida tendem a apresentar problemas no processo de alfabetização, como trocas de letras, lentidão na escrita e dificuldade de concentração. Assim, atividades psicomotoras planejadas e sistematizadas, além de preventivas, são fundamentais para o fortalecimento da base neurológica da aprendizagem.

Para Defontaine (2003), o corpo é o ponto de encontro entre o sujeito e o mundo. É por meio das experiências corporais e das interações sensório-motoras

que a criança desenvolve sua imagem corporal, regula suas emoções e organiza seu pensamento simbólico. Ao considerar o corpo como estruturante da linguagem e da cognição, a neuropsicomotricidade propõe uma educação que valorize o aluno em sua totalidade – não apenas como mente que aprende, mas como ser integral que sente, age, interage e se expressa.

Na educação básica, especialmente nos anos iniciais, a aplicação de práticas neuropsicomotoras tem se mostrado eficaz para o desenvolvimento global dos alunos. Tais práticas envolvem circuitos motores, jogos simbólicos, atividades rítmicas, brincadeiras de equilíbrio e coordenação, bem como exercícios de consciência corporal e lateralidade. Essas propostas, além de promoverem o domínio do corpo e da motricidade fina e ampla, contribuem para o fortalecimento da atenção, da memória de trabalho e da organização lógica do pensamento (SOUZA; BORGES, 2018).

Estudos como o de Oliveira e Santos (2021) apontam que crianças expostas a atividades estruturadas com foco psicomotor demonstram avanços significativos na leitura, na escrita e nas habilidades matemáticas, quando comparadas a grupos de controle. Os autores destacam que o desenvolvimento da percepção espacial e da coordenação visomotora está diretamente relacionado à fluência na escrita e à compreensão dos conceitos de ordem e número.

Além disso, experiências neuropsicomotoras no espaço escolar têm se mostrado valiosas na promoção da inclusão. Em turmas compostas por alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou transtornos do neurodesenvolvimento, como TDAH e TEA, atividades lúdicas com base psicomotora contribuem para a autorregulação, o engajamento, a autoestima e a socialização dos estudantes. Isso corrobora a ideia de que a neuropsicomotricidade é também uma ferramenta pedagógica de promoção da equidade, pois possibilita diferentes formas de expressão, comunicação e participação (MANTOAN, 2003).

Apesar dos avanços teóricos e das experiências exitosas, a inserção da neuropsicomotricidade na educação básica ainda é limitada por múltiplos fatores. O primeiro deles é a lacuna na formação docente: a maioria dos cursos de licenciatura não contempla, em suas matrizes curriculares, componentes voltados à psicomotricidade ou ao desenvolvimento neuropsicológico da aprendizagem. Como consequência, muitos professores sentem-se inseguros para planejar e executar atividades que envolvam o corpo como instrumento didático (CAMPOS; ALMEIDA, 2020).

Outro obstáculo relevante refere-se à carência de infraestrutura e materiais adequados para práticas corporais e sensorio-motoras, especialmente em escolas públicas. Muitas instituições carecem de espaços como salas de psicomotricidade,

pátios adequados ou materiais lúdicos que estimulem os sentidos e o movimento de forma segura e planejada. Além disso, a ausência de políticas públicas que orientem e incentivem o uso pedagógico da neuropsicomotricidade dificulta sua consolidação como componente efetivo do currículo escolar.

Dessa forma, torna-se urgente repensar os programas de formação inicial e continuada, incluindo a neuropsicomotricidade como conteúdo transversal à prática pedagógica, além de investir em ações intersetoriais entre Educação, Saúde e Assistência Social. Somente por meio de uma abordagem integrada e comprometida com o desenvolvimento pleno das crianças será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, promotora de aprendizagens significativas e atenta à complexidade do ser humano em sua dimensão corporal, emocional e cognitiva.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, constitui o alicerce para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo as dimensões física, afetiva, cognitiva, linguística e social, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Nesse contexto, a neuropsicomotricidade apresenta-se como uma abordagem pedagógica fundamental, uma vez que integra os domínios neurológico, motor e psicológico do desenvolvimento infantil, reconhecendo o corpo como mediador essencial da aprendizagem e da formação subjetiva da criança.

Nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento neuropsicomotor ocorre de forma acelerada, sendo caracterizado pela aquisição progressiva de habilidades como controle postural, equilíbrio, coordenação motora ampla e fina, lateralidade, organização espacial e percepção temporal. Essas competências não apenas sustentam o desenvolvimento físico, mas também servem de base para a emergência da linguagem, da atenção, do pensamento simbólico e da autorregulação emocional (FONSECA, 1995; LE BOULCH, 1987).

A inserção da neuropsicomotricidade na Educação Infantil permite que a criança vivencie o mundo por meio do movimento, da exploração sensorial e da expressão simbólica, respeitando seus ritmos e necessidades. Segundo Defontaine (2003), é no corpo que a criança estrutura sua imagem de si e do outro, desenvolvendo sua identidade e sua capacidade de se relacionar com o ambiente. As práticas pedagógicas que incorporam jogos corporais, circuitos motores, atividades rítmicas e brincadeiras de faz de conta proporcionam experiências significativas que favorecem tanto a aprendizagem quanto o bem-estar psicoafetivo.

Estudos demonstram que crianças que vivenciam práticas neuropsicomotoras de forma sistemática apresentam melhor desempenho em habilidades pré-acadêmicas, como reconhecimento de formas e letras, noções

espaciais e temporais, organização do pensamento e resolução de problemas (SOUZA; BORGES, 2018). Além disso, essas atividades contribuem para o desenvolvimento da empatia, da socialização e da cooperação, promovendo a inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas ou com dificuldades no desenvolvimento.

É importante destacar que a neuropsicomotricidade na Educação Infantil não se restringe a práticas isoladas, mas deve estar integrada ao projeto pedagógico da instituição, com intencionalidade educativa, acompanhamento contínuo e articulação com os campos de experiência previstos pela BNCC. Para isso, é fundamental que os profissionais da educação recebam formação adequada, compreendam os fundamentos da psicomotricidade e sejam capazes de planejar atividades que envolvam o corpo como elemento central do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, reconhecer a importância da neuropsicomotricidade na Educação Infantil é afirmar o direito da criança a uma educação que respeite sua corporeidade, promova seu desenvolvimento integral e valorize a ludicidade como linguagem fundante da infância. Trata-se de um compromisso com uma pedagogia sensível, inclusiva e transformadora, que compreende o brincar, o mover-se e o sentir como formas legítimas e necessárias de aprender.

A aplicação de atividades neuropsicomotoras na Educação Infantil deve considerar a ludicidade como eixo central do processo pedagógico, respeitando o estágio de desenvolvimento das crianças e seus modos próprios de aprender. Tais atividades visam estimular o corpo em movimento como instrumento de construção de conhecimentos, desenvolvimento emocional e socialização. Para que sejam efetivas, é fundamental que sejam planejadas com intencionalidade educativa, baseadas em objetivos claros e articuladas ao currículo da Educação Infantil.

Circuitos motores compostos por obstáculos simples, como túneis, colchonetes, cones, cordas e bambolês, permitem o desenvolvimento da coordenação motora ampla, equilíbrio, orientação espacial e controle postural. Ao transitar por diferentes desafios, a criança aprimora seu esquema corporal, sua lateralidade e sua percepção do espaço-tempo. De acordo com Le Boulch (1987), essas habilidades psicomotoras são pré-requisitos para aprendizagens escolares futuras, como a leitura e a escrita. Como exemplo de atividade, pode-se considerar montar um percurso com diferentes estações: pular dentro de aros coloridos, rastejar sob uma mesa coberta, andar em linha reta sobre fita adesiva no chão, entre outros. Cada fase pode ser associada a comandos verbais que estimulem a atenção e o controle inibitório.

O ritmo atua como organizador do movimento e da atenção. Atividades que envolvem palmas, percussão corporal, danças livres e coreografadas promovem

a percepção temporal, a memória auditiva e a regulação motora. Além disso, o trabalho com o ritmo estimula a expressão emocional, a socialização e o senso de coletividade. Como exemplo de atividade, pode-se considerar a brincadeira “Siga o ritmo” – as crianças repetem sequências rítmicas batendo palmas, pés e mãos em diferentes superfícies. Pode-se incluir variações de intensidade, velocidade e direção, favorecendo também o desenvolvimento da lateralidade e do controle motor.

O faz de conta é uma das formas mais ricas de expressão da criança. Por meio de dramatizações, histórias encenadas e brincadeiras de papéis sociais, a criança desenvolve a linguagem, a empatia, a compreensão de regras sociais e o pensamento simbólico. A psicomotricidade relacional valoriza esses momentos como oportunidades para o fortalecimento do vínculo afetivo, da autoestima e da autorregulação. Como exemplo de atividade, pode-se considerar propor que as crianças “passem um dia na floresta”, imitando animais, superando obstáculos naturais e cuidando de “amiguinhos imaginários”. Essa atividade promove expressão corporal, criatividade e cooperação.

Exercícios que envolvem o uso das mãos, dedos e pulsos são importantes para o desenvolvimento da coordenação motora fina, essencial para a futura aquisição da escrita. Trabalhos com modelagem, encaixes, recortes, colagens e enroscar/desenroscar objetos fortalecem os músculos finos e promovem a percepção tátil e visual. Como exemplo de atividade, pode-se considerar utilizar massinha de modelar para formar letras do próprio nome ou figuras geométricas, associando o movimento da modelagem ao reconhecimento de formas e símbolos.

Estimular os sentidos de forma integrada contribui para a maturação do sistema nervoso central e para a construção de redes neurais relacionadas à atenção, memória e linguagem. Brincadeiras que envolvam texturas, sons, cores, cheiros e movimentos variados fortalecem a consciência corporal e a integração sensorial. Como exemplo de atividade, pode-se considerar criar “caixas sensoriais” com materiais variados (grãos, tecidos, espuma, areia, objetos de borracha) e pedir que as crianças explorem com os olhos vendados, verbalizando as sensações percebidas.

## **CONCLUSÃO OU CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise realizada por meio de revisão bibliográfica evidenciou que a neuropsicomotricidade constitui uma abordagem pedagógica fundamental para a promoção do desenvolvimento integral das crianças na Educação Básica, com destaque para a etapa da Educação Infantil. Ao considerar o corpo como mediador do processo de aprendizagem, a neuropsicomotricidade contribui para a formação

de sujeitos mais conscientes de si, mais preparados para os desafios escolares e mais capazes de interagir de forma significativa com o mundo à sua volta.

O estudo permitiu compreender que práticas pedagógicas fundamentadas na neuropsicomotricidade favorecem o desenvolvimento das funções cognitivas, motoras, afetivas e sociais, além de ampliarem as possibilidades de inclusão escolar e de respeito à diversidade. Atividades como circuitos motores, jogos rítmicos, brincadeiras simbólicas, estímulos sensoriais e exercícios de coordenação motora fina demonstram impacto positivo na atenção, linguagem, percepção espacial, autorregulação emocional e habilidades pré-acadêmicas, confirmando a hipótese de que o corpo é parte constitutiva da aprendizagem.

A pesquisa também evidenciou que, apesar dos benefícios comprovados, ainda existem obstáculos à implementação sistemática da neuropsicomotricidade na prática escolar, especialmente no que se refere à formação docente e à carência de políticas públicas que valorizem essa abordagem de forma institucionalizada. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de investimento em formação inicial e continuada dos educadores, em infraestrutura escolar adequada e em propostas curriculares que integrem o corpo e o movimento aos objetivos educacionais.

Assim, conclui-se que a neuropsicomotricidade não deve ser compreendida como um recurso complementar ou periférico, mas como eixo estruturante de práticas pedagógicas que se propõem a ser humanizadas, inclusivas e coerentes com as necessidades do desenvolvimento infantil. Incorporá-la ao cotidiano das instituições de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um avanço na construção de uma escola sensível à totalidade do ser humano e comprometida com a aprendizagem em sua dimensão mais ampla.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CAMPOS, Jéssica A.; ALMEIDA, Luciana S. Neuropsicomotricidade na educação básica: limites e possibilidades da prática docente. **Revista de Práticas Educativas**, v. 7, n. 2, p. 58–73, 2020.

DEFONTAINE, Christian. **Corpo, aprendizagem e linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FONSECA, Vítor da. **Psicomotricidade: desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Marisa C.; SANTOS, Ana L. A neuropsicomotricidade e suas contribuições para o desenvolvimento infantil na escola. **Revista Educação & Movimento**, v. 23, n. 3, p. 1–19, 2021.

SOUZA, Rute M.; BORGES, Célia R. A psicomotricidade como mediadora do desenvolvimento na infância: contribuições para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Básica**, n. 11, p. 34–50, 2018.

# PERSPECTIVAS SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O OLHAR DE UMA PROFESSORA ATUANTE

*Kauany Carvalho da Silva<sup>1</sup>*

*Ana Maria Gomes Barbosa<sup>2</sup>*

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

## INTRODUÇÃO

A avaliação no ambiente escolar é muito mais do que apenas aplicar provas e dar notas. É um processo dinâmico, cheio de nuances, que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento completo dos alunos e na melhoria contínua das escolas. Para entender melhor esse tema, podemos pensar em três dimensões principais: a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional interna e externa, e a avaliação das redes de Educação Básica. Cada uma delas é crucial para moldar a educação e influencia diretamente a qualidade do ensino e o sucesso dos estudantes.

A avaliação da aprendizagem escolar é um processo complexo e crucial para a qualidade da educação, muitas vezes, porém, mal compreendido. Este estudo investiga como uma professora atuante concebe e utiliza a avaliação em sua prática pedagógica, analisando sua compreensão em relação às diferentes dimensões do processo avaliativo. Nosso objetivo é analisar como as perspectivas da professora sobre a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional (interna e externa) e a avaliação das redes de Educação Básica se alinham com as teorias de Luckesi, buscando compreender a influência dessas concepções em sua prática docente e a contribuição para a construção de um ambiente escolar mais eficaz e inclusivo.

A análise das respostas da professora será dialogada com a literatura pertinente, especialmente os trabalhos de Cipriano Luckesi, para identificar convergências e divergências entre a teoria e a prática. Este estudo busca contribuir para uma reflexão sobre a importância de uma abordagem formativa

---

1 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

2 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

3 Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

e humanizada da avaliação, que valorize o progresso individual do aluno e promova a melhoria contínua do processo educativo.

Desta forma, o presente trabalho tem por objetivo analisar as respostas de uma professora da educação básica acerca dos processos de avaliação da aprendizagem em diálogo com a literatura sobre o tema.

## METODOLOGIA

Este relatório de entrevista foi construído para compor as atividades propostas como exigência parcial para a aprovação na disciplina Avaliação da Aprendizagem do curso de Licenciatura em Pedagogia. A entrevista foi realizada com uma professora do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, que tem 12 anos de atuação na docência e é formada em Pedagogia, tendo sido graduada há 13 anos e em Ciências Biológicas, graduada há 09 anos. Convidamos a professora para responder a um questionário de seis perguntas sobre a avaliação no contexto escolar com o intuito de perceber qual compreensão de avaliação guia sua prática, como avalia e quais desafios vivenciou como professora avaliadora.

Dessa forma, realizamos a entrevista no dia 19 de maio de 2024 de forma virtual assíncrona. Devido a disponibilidade da entrevistada, optamos por proceder a entrevista da seguinte maneira: enviamos as perguntas por mensagens de texto (*whatsapp*) e a professora respondeu às questões por áudio quando oportuno a ela. No desenvolvimento deste relatório, a professora receberá um pseudônimo para garantir o anonimato, sendo assim, passaremos a denominá-la Professora Líris.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para melhor compreensão da entrevista, dispomos no Quadro 1 as seis perguntas feitas à professora. Em seguida, discorreremos sobre as respostas dialogando com a teoria trabalhada em sala de aula e principalmente com as contribuições de Luckesi (1999; 2002; 2005; 2011; 2012; 2020) sobre o tema.

**Quadro 1** - Questionário apresentado à entrevistada

Questão 1	Qual a sua formação acadêmica? Quanto tempo tem de formado?
Questão 2	Quanto tempo você tem de docência?
Questão 3	Quando você elabora suas avaliações? Quais os objetivos que deseja alcançar?
Questão 4	Quais os tipos de avaliações você realiza? Somativa, diagnóstica e formativa? E para qual objetivo?
Questão 5	Já vivenciou algum desafio ou situação inusitada enquanto professor avaliador? Se sim, poderia nos contar?
Questão 6	Qual sua opinião sobre as avaliações externas?

**Fonte:** Elaboração própria

As duas primeiras questões buscaram traçar o perfil profissional da professora entrevistada. No que diz respeito à formação inicial, ela respondeu:

“Sou formada em licenciatura plena em pedagogia pela UESPI, campus Professor Antônio Giovani Alves de Sousa na turma de 2007 a 2011 e também em licenciatura plena em ciências biológicas também pela UESPI polo Território dos Cocais, turma 2011 a 2015.” (LÍRIS, 2024).

Em relação ao tempo de atuação em sala de aula, foi respondido:

“Eu atuo na área da educação há 14 anos, sendo 12 anos com docência e 2 anos como auxiliar administrativo.” (LÍRIS, 2024).

Quanto à terceira pergunta, que visa compreender em que momento a professora avalia e quais objetivos ela procura alcançar por meio da avaliação, obtivemos como resposta:

“No geral, as minhas avaliações eu elaboro mensalmente, que é aquela avaliação escrita, a avaliação somativa, que é uma exigência do sistema, mas, como professora, eu sempre procuro fazer uma avaliação diagnóstica no início do ano, que é muito importante pra saber o desempenho da turma, pra conhecer melhor cada aluno, as suas dificuldades, e também, assim, traçar estratégias para o ano letivo. Além disso, eu considero também parte da avaliação mensal qualitativa. Assim, eu observo diversos aspectos no decorrer das aulas. O que o aluno tá aprendendo, se ele participa das aulas, se ele traz as atividades feitas, quais são as dificuldades que ele tem em alguma tarefa, em alguma atividade específica, e isso também é muito importante, porque ao longo do ano letivo, a gente vai perceber que o aluno vai progredindo. Então, na avaliação, além dessas citadas, eu também procuro considerar a questão formativa, o que ele aprendeu ao longo de todo o ano letivo “ (LÍRIS, 2024).

O depoimento da professora Líris é exemplo de um processo de avaliação bem estruturado e multidimensional. Ela menciona três tipos principais de avaliação: diagnóstica, somativa e formativa. A avaliação diagnóstica, realizada no início do ano, permite identificar o nível de conhecimento e as dificuldades dos alunos, servindo como base para a elaboração de estratégias pedagógicas personalizadas. A avaliação somativa, realizada mensalmente, cumpre a exigência do sistema educacional, mas também é enriquecida por uma abordagem qualitativa.

Esse aspecto qualitativo envolve a observação contínua do desempenho dos alunos, sua participação, a execução de atividades e as dificuldades específicas que enfrentam. Luckesi (2012) contribui a essa discussão ao afirmar que toda avaliação é qualitativa, visto que busca avaliar a qualidade da aprendizagem dos alunos, ou seja, é a leitura da realidade com base na qualidade estabelecida pelos objetivos previamente definidos.

Quanto à avaliação formativa, o autor acrescenta que, nesse caso, o aluno é avaliado durante o processo de ensino-aprendizagem em que o professor busca analisar a progressão da aprendizagem (Luckesi, 2011). Nesse ponto de vista, a professora destaca a importância de acompanhar o progresso dos alunos ao longo do ano, o que reflete um compromisso com o desenvolvimento contínuo e integral dos estudantes. Esse enfoque atento às necessidades individuais dos alunos demonstra um entendimento aprofundado do processo educativo e um cuidado genuíno com a aprendizagem e o crescimento dos estudantes.

Na quarta pergunta procuramos conhecer quais tipos de avaliação a entrevistada realiza e para qual objetivo elas são direcionadas, na qual foi respondida da seguinte forma:

“Assim como eu falei anteriormente, eu realizo a avaliação diagnóstica, a avaliação somativa e a avaliação formativa com diferentes objetivos. A avaliação diagnóstica tem por objetivo obter diagnóstico da turma, analisar as principais dificuldades que os alunos tiveram e, a partir dos resultados, traçar estratégias, utilizar diferentes metodologias, utilizar diferentes recursos para que eu possa atingir os objetivos. Enquanto que a avaliação somativa, ela faz parte do processo organizando, ou seja, tem aquele determinado período que o aluno sabe que ele vai realizar ali a sua avaliação, então, seria uma forma de organizar a aprendizagem, fazer com que ele estude mensalmente aqueles conteúdos né. Enquanto que a avaliação formativa, ela acontece durante todo esse processo. Ela vai desde o início do ano até o final do ano. Vale destacar também que a gente não pode levar em consideração apenas a avaliação somativa, porque muitas vezes eu tenho alunos que são excelentes, que participam, que fazem todos os trabalhos, que fazem as atividades com bastante facilidade, mas que ele teve um dia ruim, um momento ruim e acabou não sabendo responder ou, então, tirando a nota ruim na avaliação somativa. Dessa forma, esse aluno não pode sair prejudicado, sendo avaliado apenas por uma nota, por um momento ruim que ele teve. O professor deve ter a sensibilidade de olhar todo o processo, olhar o que ele aprendeu ao longo do ano”. (LÍRIS, 2024).

A resposta da professora Líris demonstra uma compreensão do processo de avaliação educacional, visto que ela destaca a importância de utilizar diferentes tipos de avaliação para alcançar objetivos distintos. Consideramos relevante destacar que a professora compreende a avaliação somativa como um incentivo aos alunos para estudarem regularmente e como uma forma de monitorar o progresso em períodos determinados. Essa concepção é apresentada por Luckesi (2011) quando o autor destaca a importância do teste - característico da avaliação somativa - como um meio de constatação da aprendizagem que deverá ser qualificada.

Nesse sentido, o autor também ressalta que para que esse tipo de avaliação ocorra de maneira satisfatória, é preciso que ela dialogue com os objetivos propostos e que seja claro ao professor o que está sendo examinado (Luckesi,

2020). A professora Lírís novamente sublinha a relevância da avaliação formativa, que ocorre continuamente ao longo do ano letivo, permitindo uma visão holística do desenvolvimento dos alunos. Ela ressalta a necessidade de não depender exclusivamente da avaliação somativa, pois um único momento de avaliação pode não refletir com precisão o verdadeiro desempenho e aprendizado de um aluno.

Em seguida, a quinta questão pretendeu abrir espaço para que a professora pudesse compartilhar um relato de experiências pessoais vivenciadas como professora avaliadora. Ela nos contou:

“Como professora avaliadora, eu já enfrentei situações que me fizeram refletir sobre a minha prática docente e os meus métodos de ensino. Eu faço menção aqui a um determinado caso: eu tinha acabado de sair de uma escola mais tradicional, em que a avaliação era mais rigorosa, em que os alunos apenas estudam e tinha todo o suporte familiar, muitos deles contavam até com aulas de reforço para ir trabalhar em outra instituição, onde os alunos já tinham uma faixa etária maior, eles já trabalhavam. E eu lembro de um caso em que o aluno faltou no dia da avaliação somativa. Eu acabei não tendo nenhuma justificativa desse aluno. Cheguei a perguntar na turma, ninguém soube responder e também ele não procurou né, nem a coordenação, nem a mim. E para cumprir o prazo estipulado pela escola, eu acabei enviando a ficha avaliativa sem a nota daquele aluno. E isso teve consequências, ele acabou ficando de recuperação e ele faltou a recuperação, criou-se um clima na escola de que ele iria desistir por conta disso, já era um aluno do terceiro ano do ensino médio. Aí eu comecei a refletir sobre a minha prática. O quanto uma avaliação iria fazer a diferença na vida de um indivíduo né? Porque eu fui perceber que ele era um aluno que já trabalhava a noite, que vinha de uma realidade bastante difícil, então ali ele estava indo para a escola na busca de uma melhoria de vida, então isso me levou a fazer uma avaliação de maneira mais humana, de observar também outros aspectos, e que apesar de eu ter muitas turmas, muitos alunos para avaliar e que não desse para eu conhecer a realidade de todos, mas que eu fosse mais flexível com relação a isso, com relação à própria avaliação”. (LÍRIS, 2024).

O relato da professora Lírís é exemplo de como a prática docente pode ser transformada por meio da reflexão crítica sobre as próprias experiências. Ao descrever uma situação em que um aluno perdeu a prova e, por consequência, enfrentou dificuldades, a entrevistada reflete sobre a importância de uma abordagem mais humana e flexível na avaliação. Luckesi (2005) destaca a importância de olharmos os testes (instrumentos de coletas de dados) sob a ótica avaliativa pautada no diagnóstico, não na classificação.

O relato compartilhado pela professora exemplifica as consequências do caráter classificatório das avaliações escolares. Ela começou a considerar não apenas o desempenho acadêmico, mas também as circunstâncias individuais

dos alunos. O caso específico de um aluno que trabalhava à noite e vinha de uma realidade socioeconômica diferente daquela com a qual ela estava habituada, a fez perceber que a rigidez no processo avaliativo pode ter consequências significativas na vida dos estudantes, principalmente àqueles que buscam na educação uma oportunidade de melhoria de vida.

Essa experiência levou a entrevistada a adotar uma prática mais adaptável, reconhecendo que cada aluno tem uma realidade única que pode impactar seu desempenho escolar. Embora reconheça a importância de conhecer a situação de cada aluno, ela também relata ser difícil manter essa prática devido ao grande número de turmas e estudantes com que trabalha. Mesmo assim, ela afirma ter se comprometido a ser mais flexível e atenta a esses aspectos. Luckesi (1999), define avaliar como um ato amoroso, uma vez que deve incluir e diagnosticar visando integrar todas as experiências de vida dos educandos.

Nesse sentido, compreendemos a autorreflexão da entrevistada como um exemplo do que o autor afirma ser o ato de avaliar, pois ela se compromete a ampliar sua visão para a integridade dos alunos, não reduzindo-os ao momento da prova. Além disso, consideramos pertinente trazer a reflexão de Luckesi (2005) sobre a autoavaliação, considerada pelo autor como “um recurso fundamental de crescimento para todo ser humano” (Luckesi, 2005, n.p), em que o conduzirá à mudança de conduta.

Nessa perspectiva, a reflexão da professora demonstra que a avaliação serve também para proporcionar evolução à sua prática docente, pois permitiu que ela passasse de uma abordagem rígida para uma mais inclusiva e empática. Isso não apenas melhora a experiência educativa para os alunos, mas também contribui para um ambiente escolar acolhedor, em que cada estudante é valorizado como um indivíduo com necessidades e desafios próprios.

Além de todas as questões levantadas nesse relato, pudemos notar que, muitas vezes, o professor é colocado em situações que o obrigam a seguir determinado comportamento, visto que num trecho específico da fala da professora ela menciona o prazo para envio das notas. Esse fato nos fez refletir que por mais que haja motivação pessoal para uma prática mais humana, em certas situações o professor é pressionado a reduzir os alunos a números e a notas que não refletem a realidade.

Por último, sabendo que atualmente a professora atua numa escola pública municipal, consideramos relevante perguntá-la sobre as avaliações externas, na intenção de obtermos dela uma opinião sobre essa prática. Dessa forma, foi respondido:

“As avaliações externas são válidas desde que os seus resultados sejam bem utilizados. Essas avaliações têm por objetivo diagnosticar ensino e aprendizagem em uma determinada rede ou em uma determinada região. Dessa forma, os resultados serviriam de base para o direcionamento de recursos e políticas públicas que buscassem a valorização da aprendizagem, a valorização do ensino, a valorização do magistério dentro de uma determinada instituição ou de uma determinada região.” (LÍRIS, 2024).

Observamos que houve um desvio na resposta da entrevistada, visto que solicitamos sua opinião sobre as avaliações externas e, diante da conceituação apresentada, não identificamos a visão da professora. Entretanto, não é pertinente supor o motivo dessa omissão, por outro lado, é relevante propor uma breve discussão acerca do assunto tratado.

Conforme mencionado pela professora, as avaliações educacionais em larga escala surgiram com o objetivo de mensurar o ensino de cada região, para que, com base nesses resultados, pudesse haver mudanças e aprimoramento da qualidade do ensino (Luckesi, 2018). As avaliações externas, embora úteis para medir o desempenho educacional em larga escala, apresentam diversas problemáticas que podem afetar tanto alunos quanto educadores. As avaliações externas, muitas vezes, desencadeiam em uma pressão excessiva sobre alunos e professores para alcançar altos desempenhos. Os professores sentem-se pressionados a “ensinar para o teste”, o que pode levar a um foco excessivo em habilidades específicas exigidas por esses testes, em detrimento de um ensino holístico.

Essa pressão pode desmotivar tanto alunos quanto educadores, comprometendo o aprendizado integral (Luckesi, 2005). Outro problema que se pode perceber é a redução do currículo e enfoque limitado, pois, as avaliações externas frequentemente levam a uma redução do currículo, em que assuntos e habilidades que não são diretamente cobrados nas avaliações externas tendem a ser negligenciados (Luckesi, 2005). Isso pode resultar em uma educação menos abrangente que limita o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e de pensamento independente nos alunos.

Além disso, o foco em resultados padronizados ignora as necessidades individuais dos estudantes, desconsiderando a diversidade de habilidades e formas de aprendizado. Essa abordagem uniforme não reflete a complexidade do processo ensino-aprendizagem, prejudicando a preparação dos alunos para a vida além da escola. Essas problemáticas destacam a necessidade do equilíbrio entre a utilização de avaliações externas e a manutenção de práticas pedagógicas que promovam um desenvolvimento educacional completo e inclusivo.

## CONCLUSÃO

Consideramos que nosso objetivo de analisar as respostas de uma professora da educação básica acerca dos processos de avaliação da aprendizagem em diálogo com a literatura sobre o tema foi alcançado. Além disso, diante do exposto, concluímos que as respostas da professora entrevistada às perguntas dialogam com as concepções apresentadas por Luckesi (1999; 2002; 2005; 2011; 2012; 2020) principalmente no que diz respeito a: avaliação somativa, formativa e diagnóstica e a importância de considerar a realidade do aluno e da autorreflexão que por fim colaboram para a promoção de um ensino humano e eficaz.

Por meio dessa entrevista, foi possível verificar a importância de ser um professor avaliador que guia sua prática sob a ótica de uma avaliação qualitativa, que não tem o fim em si mesma, mas que sempre está direcionada para alcançar os objetivos estabelecidos previamente. Quanto à contribuição para o nosso aprendizado, concluímos que os relatos e os estudos da teoria muito agregaram à nossa visão sobre prática avaliativa na realidade escolar.

Entendemos que, acima de tudo, avaliar é um processo de diagnóstico, de investigação e de autorreflexão. Aprendemos que a avaliação é para o aluno e para o professor, e principalmente, é um reflexo do sistema educacional vigente no Brasil. Por fim, compreendemos que a avaliação é um importante instrumento para a prática do professor que permite a construção-reconstrução de sua prática, sempre visando a melhor qualidade da aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS

LÍRIS, Professora. **Entrevista I**. [maio. 2024]. Entrevistador: Kauany Carvalho da Silva. Piracuruca, 2024. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar como Investigação da sua qualidade**. Luckesi - avaliação em educação. 1 ago. 2020. Disponível em: <https://luckesi.blogspot.com/2020/08/138-avaliacao-daaprendizagem-escolar.html>. Acesso em: 03/06/2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCKESI Cipriano Carlos. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – I**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: visão geral. Entrevista concedida a Paulo Camargo. São Paulo, 8 out. 2005. Disponível em:[http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/Educacao-MII/2SF/Nadia/3-Art\\_avaliacao\\_entrev.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/Educacao-MII/2SF/Nadia/3-Art_avaliacao_entrev.pdf). Acesso em: 03/06/2024

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

# O USO DE TEATRO COMO ATIVIDADE LÚDICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

*Tiago Barsanulfo Nunes Rodrigues<sup>1</sup>*

*Luciana Caixeta Barboza<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

**É** comum ouvir por parte de professores a respeito da falta de interesse dos alunos por determinada matéria. Falta vontade dos alunos em aprender, pois já entram na sala de aula ansiando pelo seu término. Esta onda de desinteresse pelas aulas tem tomado conta de muitas escolas. Keller (1983, p. 35) destaca que “ausências à aula, desculpas esfarrapadas, alegria indisfarçada diante de um feriado inesperado, murmúrios de pesar quando uma prova é anunciada, evidente alívio ao aproximar-se o fim de semana, são claros indicadores da desmotivação”.

Neste mundo globalizado, os jovens, de uma maneira geral, têm sido “bombardeados” de todos os lados por variadas formas de tecnologias, internet, vídeo games, celulares, televisão, jornais. É todo tipo de informação vinda de todos os lados. Neste confuso contexto a escola se vê diante de uma grande questão: Como ensinar? Uma pergunta tão simples e ao mesmo tempo tão complexa. Como ensinar em meio a “artefatos” que além de distrair, “roubam” a atenção e o foco dos alunos? E não apenas a atenção, mas o desejo de aprender. Infelizmente o professor tem que competir com estas formas de tecnologia, muitas vezes, fazendo uso apenas de giz e lousa. A consequência disto são as conversas paralelas, as algazaras e alunos cochilando em sala de aula. Acreditamos que o que tem faltado nas escolas, muitas vezes, são pessoas cientes de que os tempos mudam, as pessoas evoluem, e isto precisa ser levado em consideração na maneira como se ensina.

Os futuros professores precisam ter a consciência de que não podem ficar dependendo que governos mudem, que a sociedade mude, que a escola mude. Os

---

1 Professor da Educação Básica. Licenciado em Química e mestrando em Química pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: d202410287@uftm.edu.br.

2 Professora na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Licenciada em Química, Mestre em Ensino de Ciências e Doutora em Educação. E-mail: luciana.barboza@uftm.edu.br.

alunos não esperam, o tempo não espera. A mudança precisa começar por cada um e em cada um. Para Nóvoa (1994) o professor tem um papel fundamental nesta mudança.

Os professores não podem mudar tudo, mas podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa poderá ser um dia coisa importante. Viver com esperança não autoriza ninguém a cultivar ilusões, mas denunciar as ilusões, não é, não pode ser, renunciar a ter esperança (Nóvoa, 1994, p. 16).

Cabe ao professor, buscar novas formas de ensinar, a fim de atrair a atenção dos alunos, desenvolvendo estratégias que despertem no educando o desejo pelo aprendizado.

Este trabalho tem como objetivo, assim, discutir o uso do lúdico, em especial o teatro, como uma estratégia de ensino, para despertar o interesse dos estudantes em sala de aula.

## DESENVOLVIMENTO

### *Uso de atividades lúdicas em sala de aula*

Sem vontade de aprender não há aprendizado. E um dos principais trabalhos do professor é despertar esta vontade no aluno a fim de que este busque o aprendizado.

Muitas vezes o que tem afastado o lúdico da vivência dos alunos nas escolas é o conceito errôneo que a prática lúdica, nada mais é de que um “reles” passatempo, usado apenas para distrair os alunos em sala de aula, e que sua aplicação em nada auxilia o educando no aprendizado. Mas, segundo Almeida (2003, p. 13):

[...] a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo.

Outra grande barreira na implementação do lúdico é a incapacidade de alguns professores de pensar, e agir ludicamente. E isto não se refere à prática em si, mas na forma como o professor se porta diante de seus alunos, na forma como ele ensina. O professor lúdico se diverte enquanto ensina, levando os alunos a se divertirem enquanto aprendem. Cury (2003) recomenda ao docente:

Seja um professor fascinante. Fale com uma voz que expresse emoção. Mude de tonalidade enquanto fala. Assim, você cativará a emoção, estimulará a concentração e aliviará a SPA [Síndrome do Pensamento Acelerado] dos alunos. Eles desacelerarão seus pensamentos e viajarão no mundo das suas ideias (Cury, 2003, p. 64).

Um professor que pensa e age ludicamente encara a sala de aula como um lugar onde ele tem a liberdade de reinventar suas aulas, explorando caminhos, que podem levar o aluno a um universo de novidades que sejam interessantes aos seus olhos, para que estes possam descobri-las. Ou seja, não é pensar apenas na matéria a ser ensinada, mas na forma como ela é abordada em sala de aula.

Desta forma, é necessário que os professores reflitam sobre suas metodologias de ensino, considerando assim a possibilidade do uso do lúdico como uma ferramenta de trabalho interessante de ser utilizada em sala de aula.

### ***O teatro como forma de expressar conhecimento***

Segundo Japiassu (2001) o teatro é de origem grega significando o local de onde se assiste. É um espetáculo humano oferecido de uma forma intencional em busca de despertar um apreço pelo que é visual.

O teatro encontrou, assim, seu espaço na imagem, no palpável, dando forma a pensamentos e emoções dos homens de várias formas, trazendo o que é irreal ao mundo real, o que é imaginário ao mundo físico, tornando o impossível algo possível de acontecer, mesmo que teatralmente falando. Isto significa que o teatro está ligado a um mundo fantasioso, fictício, inventado para satisfazer os desejos dos seus inventores e dos seus telespectadores que anseiam por entretenimento.

Mas o teatro não encontra o seu lugar apenas no que é irreal, mas também no que é real. Hoje podemos observar o teatro como forma de demonstrar a vida, expondo a realidade nua e crua do cotidiano dos seres humanos, seus medos, suas preocupações, suas alegrias, suas tristezas e tudo que se passa em seu meio.

Por causa disto várias são as abordagens teatrais que dependem das intenções do seu criador e do tipo de emoção que ele quer despertar naqueles que assistem. O teatro cômico, por exemplo, existe para trazer alegria aos corações, tendo como principal objetivo gerar boas risadas no público. Já o dramático, desperta as mais intrigantes emoções como o sentimento de inquietação, de alívio, de surpresa, de medo, que prende o expectador à expectativa do que há de acontecer. Está multiface do teatro é um convite aos diversos tipos de gostos e intenções devido ao fato de não estar preso a regras naturais (Roque, 2007).

A arte teatral como é conhecida, tem estado presente nos palcos e nas ruas através das peças teatrais que se resumem em roteiros previamente redigidos pelos autores, onde os atores com suas falas devidamente decoradas e articuladas são os personagens que fazem parte da trama encenando-a sob a direção de um diretor. Este, comanda a montagem do espetáculo, as cenas, a entrada de cada um dos personagens, e até mesmo na forma como cada ator irá se expressar. Em alguns casos o diretor deixa a construção desta última por

conta do ator, confiando na sua habilidade de atuação. Mas em se tratando de encenações de improviso, havendo um diretor, este disponibilizará apenas a ideia da apresentação, dando liberdade de criação para os atores. Desta forma, eles são livres para criar as situações mais diversas, buscando o cumprimento das metas pré-estabelecidas.

A técnica teatral tem repercutido em várias direções, ao ponto que hoje ela ser vista na televisão por meio de telenovelas, que são uma extensão do teatro; nos jornais, na forma como os seus apresentadores transmitem as notícias; nos campos de futebol, quando um jogador que nem sequer foi tocado pelo seu adversário “despenca” no chão aos prantos buscando convencer o juiz da partida que foi falta gravíssima digna de expulsão; entre outros.

Mas o teatro, com o passar dos anos, deixou de ser apenas a arte do convencimento para se tornar um importante instrumento de ensino, funcionando até mesmo como estratégia para despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo escolar. Este despertar de interesse se faz necessário, pois muitos alunos já chegam em sala de aula desanimados com as metodologias tradicionais que, para eles, são sempre as mesmas.

As possibilidades oferecidas pelos jogos ou representações teatrais são infindáveis, pois [...] é sempre possível encontrar um assunto que oferecerá às crianças oportunidade de desenvolver muito melhor o aprendizado da leitura, escrita, História, Literatura, Geografia do que através da rotina dos livros didáticos. Este é simplesmente um outro modo de dizer que “learning by doing” é um modo melhor de aprender, do que apenas ouvindo, uma vez que a criança reconstrói mental e fisicamente experiências que se revelaram importantes para a humanidade e desenvolve, além disso, padrões mais eficientes de julgamento, comparação e crença (Amaral, 2002, p. 101).

Este despertar de interesse vem através da bagagem lúdica que o teatro carrega, pois além de ensinar, ele diverte. Segundo Bertold Brecht (*apud* Nunes *et al.*, 2012, p. 1):

[...] o teatro épico é didático, diverte e faz pensar. É um teatro que atua ao mesmo tempo como ciência e arte, apesar de ambas atuarem de modos diferentes, tem em comum o fato de existirem para simplificar a vida do homem. Uma ocupada com sua subsistência material e a outra em proporcionar-lhe uma agradável diversão.

O conhecimento escolar da forma como tem sido exposto, tem encontrado muitas barreiras relativas à significância do aprendizado na vida dos alunos. Estes, em muitos casos, não conseguem entender o porquê de estarem aprendendo determinado assunto já que este conteúdo muitas vezes vem desprovido de qualquer contextualização com o seu cotidiano. Em se tratando da disciplina

de Química, muitas vezes, o aluno não consegue fazer a conexão do fato de aprender sobre reações químicas, por exemplo, com o seu cotidiano. Fazendo uso do teatro, por meio das peças teatrais, o aluno pode se ver encenando seu próprio cotidiano sob uma perspectiva química de tudo que está acontecendo ao seu redor, nas coisas mais simples, seja por exemplo no ato de arrotar ao tomar um refrigerante, até mesmo nas reações que ocorrem quando suas mães fazem um bolo de chocolate.

Além disto, o teatro torna possível a interação das disciplinas umas com as outras, criando uma interdisciplinaridade que viabiliza o aprendizado, pois este não vem através de um conhecimento isolado, mas como parte de um todo. Esta ponte pode ser criada, por exemplo, entre as disciplinas de História e Química ao serem encenados pelos alunos fatos históricos sobre o descobrimento de substâncias químicas, ou até mesmo usando conhecimentos químicos para explicar alguns fatos que ocorreram na História como, por exemplo, no caso dos botões das roupas do exército de Napoleão Bonaparte, que eram feitos de estanho, metal este que se esfarela em temperaturas muito baixas, o que ocasionou a derrota do imperador francês na campanha da Rússia no inverno, pois seus uniformes abriram-se deixando os corpos dos soldados descobertos diante do frio glacial (Couteur; Burreson, 2006). Tal fato poderia ser usado de uma forma lúdica através do teatro, levando os alunos a um maior entendimento químico e histórico.

Uma grande vantagem do teatro é que ele possibilita aos alunos a oportunidade de serem livres para criar seus personagens, desenvolvendo a criatividade. O jogo teatral envolve os alunos e os leva para um mundo imaginário, dando esta liberdade a eles para se expressarem e reconhecerem quem realmente são. Para Huizinga (1980) tal liberdade é também característica do jogo. Para Spolin (1998) a liberdade é o primeiro passo para que o jogo se inicie, e deve estar presente em todas as suas etapas, pois ela faz com que nos tornemos parte do mundo que nos circunda tornando-o real, palpável, levando-nos a adquirir uma identidade própria, uma consciência própria.

O jogo teatral torna possível a participação do aluno de uma forma mais dinâmica, ativa, atraindo-o pela diversidade dos atos. Este envolvimento por parte do aluno é muito eficaz na luta contra o desinteresse escolar, pois envolve todos os seus sentidos, levando-o a um elevado nível de concentração que o mantém focado no conteúdo. Na aula tradicional, por sua vez, como o aluno participa de uma forma mais passiva, ele está mais susceptível a se distrair, prejudicando assim seu aprendizado. Para Spolin (1998) esta experiência é fundamental para o aprendizado, pois experimentar é se envolver de uma forma orgânica com o ambiente nos níveis intelectual, físico e intuitivo, sendo este o mais vital para que

ocorra o aprendizado. Para a autora, o “jogo teatral propicia este envolvimento e ao mesmo tempo a liberdade para a experiência” (Spolin, 1998, p.3).

Tal experiência vai além daquela cotidiana do aluno, pois no jogo teatral ele se dispõe a vivenciar coisas que jamais passaram por sua cabeça. Ao encenar um papel de adulto, por exemplo, a criança coloca para fora a sua concepção do que é ser adulto, seus ideais, suas formas de agir, ativando desta forma sua memória visual e auditiva sobre como ser um adulto, adquirida durante sua vida. Segundo Vygotsky (2007, p. 122):

[...] no jogo, a criança está sempre mais além do que sua média de idade, mais além do que seu comportamento cotidiano. (...) O jogo contém, de uma forma condensada, como se estivesse sob o foco de uma lente poderosa, todas as tendências do desenvolvimento; a criança, no jogo, é como se esforçasse para realizar um salto acima do nível do seu comportamento habitual.

Hoje em dia temos cometido muitas falhas com respeito à metodologia de ensino usada para trabalhar os conteúdos com os alunos, pois na maioria das vezes, os assuntos vêm, de certa forma, já prontos, já “mastigados”, no ponto de serem estudados. Muitas vezes isto não gera nos alunos a vontade de pensar, de raciocinar, pois na maioria das vezes, em se tratando, por exemplo, do ensino de Química as fórmulas, já prontas, só precisam ser usadas, quase que mecanicamente, a fim de obter o resultado esperado.

O teatro, de uma forma lúdica, vai além destas práticas didáticas tradicionais que se baseiam, muitas vezes, apenas em meras repetições, pois gera no educando a necessidade de refletir sobre o conteúdo estudado tornando sua apropriação mais evidente. O conhecimento passa a ser construído, e não absorvido, em etapas começando pelo primeiro contato do aluno com o conteúdo, passando pela reflexão que acontece quando os alunos estudam os textos teatrais, efetivando-se na apropriação do conteúdo à medida que o aluno apresenta a peça teatral. Mesmo que surjam algumas dúvidas (e é importante que surjam) o professor, de uma forma didática, tem a oportunidade de trabalhar em cima destas questões até o ponto que elas sejam respondidas pelos próprios alunos. Esta construção do conhecimento ocorre devido ao fato de o aluno estar em constante contato com o conteúdo de uma forma interativa e participativa, contribuindo verdadeiramente para o aprendizado.

Segundo Pupo (2005) o teatro tem um papel fundamental no processo de formação do indivíduo, pois além de propiciar a experiência por parte de quem atua, desenvolve a concepção de trabalho coletivo e a capacidade de escuta. Tais fatores estão intimamente ligados ao processo de facilitação do aprendizado. Em muitas escolas vemos que o isolamento do educando está de certa forma impregnado no currículo escolar. Não é desenvolvido nos alunos, muitas vezes,

a socialização uns com os outros, devido às práticas de ensino desenvolvidas na sala de aula. E se não há este tipo de socialização ou comunicação relativa ao assunto abordado, não há troca de experiências e conhecimentos obtidos no espaço escolar. No ato de falar sobre o conteúdo ensinado, já ocorre a apropriação por parte do educando deste conteúdo, além disto, este tipo de socialização descentraliza do professor, o papel de agente do conhecimento, fazendo com que o aluno assuma este papel.

A arte teatral também atua no processo de conscientização do indivíduo fazendo com que ele entenda o mundo ao seu redor, estabelecendo entre eles (mundo e indivíduo) um contato constante como uma “ponte” que possibilita que o indivíduo tenha a capacidade de conhecer a si mesmo. No teatro há momentos em que os participantes passam por oficinas nas quais são empregadas várias técnicas teatrais como de respiração, reconhecimento de espaço, percepção, expressão e muitas outras a fim de fazer com que sejam potencializadas as habilidades de cada um, visando um maior desempenho no palco. Nada impede que os professores utilizem também este recurso a fim de visar um maior desempenho em sala de aula, pois a prática destas técnicas pode fazer com que o aluno tenha um conhecimento mais profundo de suas habilidades e capacidades físicas, psíquicas e emocionais. Para Gwendola (2003, *apud* Gardair, 2009) este conhecimento é algo fundamental para o ser humano.

O homem tem necessidade de compreender os sentidos de sua existência na terra, de rir e de chorar. O teatro não apresenta respostas, mas é um meio de manifestar concretamente que temos consciência da vida. [...] Graças à arte, nos colocamos questões sobre nós, e nos tornamos autores de nós mesmos. [...] O teatro coloca em cena o mundo para nos ajudar a compreendê-lo (Gwendola, 2003, *apud* Gardair, 2009, p. 696).

O jogo teatral para Koudela (2002) desenvolve no aluno um tipo de imaginação indispensável no que se refere à interiorização dos objetos de conhecimento possibilitando a ele um verdadeiro desenvolvimento cognitivo. A imaginação dramática, segundo a autora, desenvolve a inteligência do indivíduo não podendo ser excluída dos métodos de educação, pois é através dela que os objetos são interiorizados, conferindo-lhes assim significado.

A imaginação, se bem trabalhada, pode se tornar um instrumento eficaz para o entendimento dos alunos sobre o conteúdo. No teatro, este trabalho fica evidenciado no processo de construção dos personagens, os quais podem ser contemporâneos ou históricos; na montagem das cenas onde o aluno precisa interiorizar a situação que será apresentada, sendo que este processo de interiorização começa com a imaginação. Na sala de aula, alunos que possuem esta área mais desenvolvida têm maior facilidade para compreender o que está sendo falado pelo professor ocasionando assim, uma maior aprendizagem.

Sempre houve uma grande separação entre o meio artístico e o meio científico, devido ao fato de que ao olharmos superficialmente estes são bem diferentes entre si. Mas buscando entender os processos científicos, suas concepções, entendemos que a ciência é uma arte. Isto devido ao fato de que tudo que a ciência estuda, parece ter sido construído por um artista. Toda a criação, é uma obra de arte, perfeita em todos os aspectos. A ciência como desbravadora das verdades desta criação age artisticamente, revelando conhecimentos dantes ocultos por séculos. Da mesma maneira, a arte atua também como ciência. A ciência de encantar, de despertar a atenção, de admirar, de formar o indivíduo. Olhando desse ponto de vista, o teatro, como arte, está intimamente ligado às questões científicas, pois ambos (ciência e arte) fazem parte do cotidiano de um indivíduo. Esta relação se intensifica de acordo com a vivência dele. Segundo Duràn (*apud* Carreira; Cabral, 1996, p. 12).

[...] tanto a arte, como a ciência, respondem sempre às condições histórico-concretas da vida da sociedade. Estão determinadas pelo Estado e o caráter das relações de produção. [...] Isto determina a existência de uma estreita relação entre o reflexo artístico que se traduz em imagens artísticas, e o pensamento científico, que o faz em conceitos, categorias e leis. Tanto o pensamento artístico, como o científico, refletem o mundo objetivo e se desenvolvem com a prática social.

Dentro de sala de aula, é comum encontrarmos alunos completamente indiferentes ao que está sendo ministrado pelo professor. Isto, em muitos casos, é devido ao fato de que o que está sendo ensinado, ou melhor, a forma que isto tem sido ensinado, não tem tocado em nenhuma área sentimental ou emocional do aluno. Os conteúdos são dados de uma forma pouco ou nada atrativa, ocasionando, em alguns momentos, um asco nos alunos com a matéria e muitas vezes até do professor.

O teatro tem o poder de despertar os sentimentos do indivíduo, pois este carrega dentro de si um pouco de arte teatral. Para Boal (2005, p. 11):

[...] somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano e pode ser praticado na solidão de um elevador. Em qualquer lugar. Até mesmo nos teatros.

O teatro ativa a capacidade de expressão do indivíduo, causando-lhe uma desinibição voluntária, desenvolvendo nele uma autoconfiança, promovendo-se assim a socialização deste indivíduo, levando-o a um novo patamar de convivência com os outros, consigo mesmo e com o meio em que vive. Segundo Koudela (2002, p. 78):

[...] o teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa e integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade.

Existem atualmente várias barreiras que têm impedido com que o jogo teatral faça parte das metodologias de ensino da maioria das escolas, sendo uma delas a estagnação da evolução de pensamento da sociedade e do governo que tem se mantido presos aos métodos tradicionais que, em alguns casos, se tornaram tão ineficazes para o ensino, a ponto de muitas crianças e jovens estarem terminando os estudos dizendo não saberem absolutamente nada. Além disto, o preconceito contra o que é diferente do habitual precisa ser uma barreira a ser transposta para que o que é novo tome o seu lugar no cotidiano escolar.

Para que no futuro o teatro na educação assuma o seu verdadeiro papel, que é o de contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondendo fielmente aos seus anseios e desejos, respeitando-lhe as etapas do pensamento que evolui do concreto para o formal, para dar-lhe uma visão de mundo a partir da marcha gradativa das suas próprias descobertas é preciso que se atendam dois pontos essenciais:

- a preparação dos professores
- o apoio governamental (Reverbel, 1979, p.155).

Existe na sociedade um velho ditado que diz: “em time que se está ganhando não se mexe”. Tal ditado de forma nenhuma poderia ser aplicado na nossa realidade escolar simplesmente pelo fato de que a nossa educação, segundo especialistas, é considerada uma das piores do mundo. Infelizmente tal fato já passou a ser uma realidade em nosso país. Devido a isto, já passou da hora de mexermos com esta realidade para que algum dia possamos sair vencedores, tendo, é claro, o teatro como uma ferramenta para alcançarmos este objetivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

São muitos os desafios para o professor na difícil tarefa de educar no ensino público. A indisciplina advinda da falta de interesse dos alunos tem alcançado aspectos alarmantes e, muitas vezes, desestimulantes para aqueles que almejam, ou já estejam seguindo esta profissão. Muitos estudantes terminam o curso de graduação sabendo a respeito da disciplina que vão ministrar, mas ao se deparar com a realidade de que não basta apenas saber o conteúdo, mas que é necessário saber como ensinar o que se sabe, muitos desistem devido ao fato de se verem diante de uma grande dificuldade.

A proposta do uso do lúdico como ferramenta de ensino, tendo como foco o teatro, vem como uma alternativa a ser usada pelos professores tanto no

ensino, quanto no despertar de interesse dos alunos pelo aprendizado a fim de que a atual realidade da educação tome novos rumos.

Há, ainda hoje, certo preconceito em meio aos pais e até mesmo entre outros professores sobre o uso de atividades lúdicas no ensino, mas com a difusão deste tipo de estratégia, e uma maior conscientização no meio escolar, o desenvolvimento de atividades lúdicas nas escolas pode chegar a ser algo comum e utilizado com resultados positivos. Conforme apresentamos neste trabalho, muitas pesquisas têm apontado o êxito do uso de atividades lúdicas no ensino e grandes são as possibilidades na utilização do lúdico, com uma melhora na qualidade do ensino e um aumento considerável no aprendizado dos alunos.

É claro que não somos ingênuos em achar que esta é a alternativa que resolverá todos os problemas enfrentados pelo professor em sala de aula. Não! O que propomos neste trabalho é uma forma de olhar para uma estratégia de ensino diferente do tradicional e buscar formas de se trabalhar com ela de forma que se possa mudar algumas situações vividas nas salas de aula, motivando professores e estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2003.

AMARAL, M. N. C. P. Dewey: jogo e experiência democrática. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CARREIRA, A. L. A. N.; CABRAL, B. A. V. O Teatro como Conhecimento. *In*: CARREIRA, A. L. A. N.; CABRAL, B. A. V.; RAMOS, L. F.; FARIAS, S. C. **Metodologias de pesquisa em artes cênicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

COUTEUR, P. L.; BURRESON, J. **Os botões de Napoleão: As 17 moléculas que mudaram a história**. Tradução: Maria Luiza X. A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

CURY, A. J. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

GARDAIR, T. L. C.; SCHALL, V. T. Ciências possíveis em Machado de Assis: teatro e ciência na educação científica. **Ciência & Educação**, v.15, n. 3, p. 695-712, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/8FPC9pRtKMKPzLmN6xdNg6p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2025.

HUINZIGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JAPIASSÚ, R. **Metodologia de Ensino de Teatro**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2001.

KELLER, F. S. **Aprendendo a ensinar**: Memórias de um professor universitário. São Paulo: EPU, 1983.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

NUNES, K. S. Q.; BRITO, C. R. N.; SILVA, J. B.; SILVA, S. P. A linguagem teatral como proposta metodológica motivadora no ensino de química da educação básica: Encenando química. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 16, 2012, Salvador. **Anais [...]** Salvador: ENEQ, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/anaiseneq2012/article/view/7811>. Acesso em 08 abr. 2025.

PUPO, M. L. S. B. **Entre o mediterrâneo e o atlântico**: uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005.

REVERBEL, O. **O Teatro na Sala de Aula**. 2 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

ROQUE, N. F. Química por meio do Teatro. **Química Nova na Escola**, v. 25, p. 27-29, 2007. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc25/rsa02.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2025.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PELA IMAGEM: UM DESAFIO DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

*Marcelo Amaral Coelho<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que desde que ‘o mundo é mundo’ existe patrimônio cultural. O ser humano, por essência, é um ser produtor de cultura. São os seus produtos culturais e as relações que emanam dos mesmos que dinamizam a vida e valorizam as vivências com os outros. Do início relacionado ao colecionismo aos dias de hoje, quando demarca questões culturais e identitárias, o patrimônio cultural ocupa um lugar de destaque na dinâmica social. Ao longo da história é possível perceber as tensões, discursos e reflexões que circulam em torno do patrimônio cultural.

Na área da Educação muitos foram os seus ‘usos’. Sob a fala do discurso oficial, na maioria das vezes, serviu a uma pedagogia civista. Entre os grupos detentores - mesmo à margem do reconhecimento oficial - contribuiu para a permanência dos mesmos. O aumento nos estudos do patrimônio cultural propiciou ir além de um conjunto de bens culturais se tornando uma área de conhecimento e potencializando mais ainda os debates em torno do tema.

Enquanto área de conhecimento, o patrimônio cultural contempla várias perspectivas de aprendizado. Seus conteúdos transitam nos mais diversos campos disciplinares: História, Geografia, Ciências, Artes... Isso desenha o desafio de encontrar um espaço na escola para o patrimônio cultural e levar a escola ao patrimônio cultural. O que pode ser feito frente a esse desafio diante do que já foi feito e ainda se tem por fazer? Considerando o Anteprojeto escrito por Mário de Andrade, em 1936, se acredita que através da educação pela imagem é possível contribuir para a superação do desafio escola x patrimônio cultural. É quando a partir de uma revisão bibliográfica se pretende refletir sobre uma possível ‘Educação Patrimonial pela Imagem’.

---

1 Professor Assistente - Curso de Belas Artes/UFRRJ - Mestre em Patrimônio, Cultura e Sociedade (PPGPACS/UFRRJ).

## AS FASES DO PATRIMÔNIO CULTURAL

### *Pré-histórica (antes de 1937): uma visão romântica do patrimônio cultural*

As questões relacionadas aos seres humanos e suas produções culturais coexistem com sua origem. Passando pela ideia de colecionismo como propriedade de bens culturais se chegou ao pensamento de *patrimonium* como herança e/ou legado dos mesmos. É então que o conceito de monumento como patrimônio histórico acumulativo vem desde os tempos da Revolução Francesa, de 1789. Por essa época, a ideia de patrimônio cultural estava ligada a uma visão romântica do passado glorioso refletido nos bens acumulados. Se preservava para manter vivo o passado exposto na vitrine do tempo.

No Brasil se esboçou, desde a década de 1910, a preocupação com a perda de monumentos coloniais. Foi ao longo dos anos 1920 que essa preocupação teve seus contornos mais definidos. Em 1925, o jurista Jair Lins escreveu um anteprojeto que foi rejeitado. Segundo Fonseca (2005), foi na segunda metade da década de 1920, com a criação das Inspetorias Estaduais de Monumentos Históricos em Minas Gerais (1926), Bahia (1927) e Pernambuco (1928) que a política patrimonial brasileiro começou a se desenhar com mais clareza. Ainda teve o anteprojeto escrito por Mário de Andrade, em 1936, a pedido do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que também não vingou. Talvez, a sua essência vanguardista não atendia aos interesses da política de Getúlio Vargas. Mais à frente vai se falar mais sobre o anteprojeto...

### *Histórica (1937-1967): o estabelecimento da política patrimonial brasileira*

O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), foi criado pelo Decreto-Lei nº 378, de 1937 como catalisador do patrimônio cultural nacional. O interesse pelos bens materiais como sinônimo de brasilidade se estendia ao Barroco, tido como primeiro estilo cultural nacional, e às terras mineiras como ‘berço da civilização mineira’ (Fonseca, 2005). Esse período, dado o maior foco preservacionista recair sobre os bens imóveis com significação histórica e valor excepcional, é conhecido como ‘pedra e cal’. Os bens materiais eram uma ótima propaganda nacionalista por poderem ser vistas, tocadas, adentradas e terem monumentalidade. Eram tempos getulistas de uma política nacionalista para um Estado Novo.

Nesse contexto, tal decreto cristalizava o ideal instrucionista idealizado desde os anos 1920 e camuflado sob o ‘interesse público’ direcionado tendo os ‘fatos memoráveis da História do Brasil’ como pautas para uma invenção unilateral do passado. Tendo o tombamento como “[...] posto à disposição do Poder Público para a efetiva tutela do patrimônio cultural e natural do País”

(Mello Filho *apud* Castro, 2009, p. 19), o governo fazia valer a proteção dos bens culturais nacionais.

Essa tangibilidade própria permanece para a consideração de patrimônio cultural material. Só que agora atrelada à definição prevista no art. 216, da Constituição Federal (Brasil, 1988). Leia o entendimento mais recente dessa dimensão patrimonial:

Por patrimônio cultural material entende-se o universo de bens tangíveis, móveis ou imóveis, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (IPHAN, 2018).

Com a criação da UNESCO, em 1945, a realização de convenções e redação de recomendações estabeleceu uma política patrimonial universal. As cartas patrimoniais alertam quanto aos desleixos patrimoniais, mas não funcionam como instrumentos de responsabilização. Uma significativa contribuição veio com a *Carta de Veneza* (1964). O documento oficializou o monumento histórico e seu entorno como passíveis de proteção considerando sua significação cultural, ainda que atrelado ao ‘testemunho histórico’ (IPHAN). Também direcionava quanto à conservação, ao restauro, às escavações na área e ainda recomendava a documentação e a publicação das ações de conservação referentes ao monumento histórico em questão.

### ***Moderna (1967-1988): esboço do conceito de patrimônio cultural***

A década de 1960 pode ser entendida como um período de transição na compreensão do patrimônio cultural. O ano de 1967 marca um divisor de águas na política patrimonial brasileira. É quando se dá a saída de Rodrigo de Melo Franco da presidência do IPHAN. Isso demarca o fim da fase heroica da proteção patrimonial no Brasil em voga desde a fundação do órgão de preservação (Fonseca, 2005).

A primeira metade dos anos 1970 deixa mais evidente a demanda por um novo olhar sobre o patrimônio cultural. O Brasil ainda vivia os tempos da ditadura. No mundo, a UNESCO instituiu a ideia de ‘Patrimônio Cultural Mundial’ criasse um sentimento de ‘pertença comum’ entre todos os seres humanos (Coelho, 2019).

Em 1975, surge o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) pensando o desenvolvimento econômico em diálogo com a formação cultural (Visão, 1975). Liderado pelo designer Aloísio Magalhães, o CNRC trabalhava na coleta de dados e na ressemantização de bens e práticas culturais. Essa ressemantização cultural somada aos discursos sociais daquele momento permitiram aos brasileiros começar a ver seus próprios rostos refletidos nos espelhos do patrimônio cultural.

### ***Contemporânea (1988-dias atuais): a cristalização de uma ideia***

A cristalização da ideia de ‘patrimônio cultural’, no Brasil, se dará com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Segundo a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu Art. 216:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Ao mencionar sobre ‘bens de natureza material e imaterial’ sem esquecer dos sítios de valor paisagístico, a definição contempla todas as dimensões do patrimônio cultural. Assim, eliminando de vez a perspectiva única de patrimônio cultural por sua materialidade. Outra coisa interessante é que a Constituição brasileira reconhece a diversidade da cultura nacional. É como se o patrimônio cultural fosse uma grande roda de conversa em que cada um dos ‘diferentes grupos formadores da sociedade brasileira’ tivesse acento. Com o Decreto-Lei nº 3.551, de 2000, são reconhecidos como ‘Patrimônio Cultural do Brasil’ os saberes, as celebrações, as formas de expressão e os lugares inscritos nos livros do Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial (IPHAN, 2000).

### ***O patrimônio cultural como tema transversal***

Como foi aventado na introdução deste trabalho, o Patrimônio Cultural se tornou uma área de conhecimento a ocupar espaço em vários segmentos da sociedade. E como tal, dado seu potencial pedagógico e interdisciplinar, sua introdução nas rodas de conversas de escolas, universidades e outras instituições educacionais se deu como um tema transversal.

O reconhecimento do patrimônio cultural como conteúdo pedagógico transversal surgia como possibilidade de ressignificar a relação com os bens culturais. As imagens desses bens nos livros de geografia, história ou artes poderiam ser vistas por outros ângulos. As construções que contam a história do lugar ganhavam ‘vida’. As práticas e saberes seriam mais que trabalho manual ou mero ‘folclore’. O patrimônio cultural, em via de mão dupla, conforme sinalizado acima por De Troyer, pode trazer ressignificação social (*apud* Coelho, 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394), em seu art. 26, fala da construção curricular baseada em conteúdos comuns enriquecidos com a parte diversificada. Diz lá no parágrafo 7º que ‘a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o *caput*’ (Brasil, 1996). Assim sendo, o patrimônio cultural pode figurar como tema transversal a contextualizar a parte diversificada prevista na referida lei. Dessa forma, colaborando para o tratamento de questões urgentes para o posicionamento frente as demandas de sentido ético da convivência humana.

Quando da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s - Brasil, 1998), se pretendeu repensar a escola, sua função e o seu lugar na sociedade. Desenhando mais especificamente a proposta de construção curricular prevista na LDB (Brasil, 1996). No documento, um dos eixos transversais era a ‘Pluralidade Cultural’ para a valorização da diversidade dos grupos sociais que formam a sociedade brasileira. Com essa definição tão próxima daquela constante no art. 216, era aqui que o patrimônio cultural poderia ser alocado.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017, p. 05) surgiu como um ‘documento plural’ a estabelecer um ‘conjunto de aprendizagens essenciais’. O documento é bastante questionável, mas existe sob o status de ‘oficial’. Dentre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares constam os temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global. Dessa maneira, o patrimônio cultural, no documento, pode circular entre as disciplinas dentro das ‘Áreas Integradas’. A habilidade EF69AR34, por exemplo, compreende:

Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (BNCC, 2017, p. 211).

Diante disso, ficou evidente um desafio pedagógico: [...] encontrar um espaço na escola para o patrimônio cultural e para a escola no patrimônio cultural (De Troyer *apud* Coelho, 2019, p. 51). Enquanto estabelecido como área de conhecimento transversal, o patrimônio cultural ser um importante tema motivador para novos saberes. Tanto é que, ao longo do tempo, algumas abordagens pedagógicas foram explorando esse potencial.

## **ALGUMAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS**

### ***Pedagogia Cívica/Instrucionista***

Françoise Choay (1999) vai dizer que a ‘Fase de Consagração’ do patrimônio cultural estabelecida pelos franceses na segunda metade do século XVIII abriu espaço para uma pedagogia cívica de exaltação do Estado. O patrimônio cultural, abordado de forma instrucionista, era interessante para a invenção de um passado selecionado e conveniente. Conforme escrito por Paulo Freire (1981) essa visão mecanicista e fatalista entendia a história como imutável e mantenedora do *status quo*.

Tal visão verticalizada aplicava em sala de aula uma abordagem pedagógica pautada na contemplação passiva e romantizada dos monumentos. Essa abordagem atendia aos ideais de organização cultural por ‘castas’. Os patrimônios culturais dos grupos marginais não eram ‘contados’ e os componentes desse grupo não adentravam os espaços culturais.

Por sua vez, no museu, a forma de ocupação desse espaço, quando acontecia, era através das visitas guiadas. A apropriação cultural do acervo se dava mediante um discurso pronto. Discurso este que, nos grandes museus, a curadoria atendia a projeto de imaginação da tradição a partir de obras cuidadosamente selecionadas para retratar o passado glorioso. Nesse contexto, o acervo museológico não era visto como um conjunto de objetos com biografia própria; antes compreendiam meros componentes na relação de complementaridade para a escolarização.

### ***Educação Patrimonial***

A Educação Patrimonial é uma abordagem pedagógica a partir do Patrimônio Cultural que surgiu dentro de um museu e hoje tem a possibilidade de adentrar as salas de aula. O ano de 1983 é tido como marco introdutório da Educação Patrimonial como tal no cenário museológico brasileiro. Após a realização de um curso sobre monumentos na Inglaterra, a museóloga Maria de Lourdes P. Horta aplicou as atividades no Museu Imperial de Petrópolis (RJ). Aos poucos a Educação Patrimonial foi adentrando as escolas amparada pela História, pela Geografia e pela Arte. Atualmente,

Entende-se por Educação Patrimonial todos os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que tem como foco o Patrimônio Cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sócio histórica das referências culturais, a fim de colaborar para sua preservação (IPHAN, 2018).

O *Guia Básico de Educação Patrimonial* (1999), de Horta, Grinberg e Monteiro), foi pioneiro para as ações na área. O *Guia...* previa a exploração de desenhos, fotografias, textos e outros recursos a fim de observar, registrar, explorar e apropriar-se das experiências patrimoniais (Coelho, 2019). De lá para cá, tantas outras possibilidades de trabalhos com o patrimônio cultural em sala e fora dela foram exploradas. Principalmente, tendo em conta os avanços tecnológicos.

### ***Educação Museal***

Conforme Mário Chagas, a Educação nunca esteve dissociada do Museu. No Brasil, em 1927, é organizado o primeiro setor educativo no Museu Nacional da Quinta da Boa Vista, no Rio de Janeiro. Esse setor foi criado por Roquette Pinto e voltado à divulgação científica. Inicialmente atendendo aos escolares mediante horário marcado, atualmente os setores educativos de museus atendem ao público em geral (Coelho, 2019).

A Educação Museal é um processo pedagógico que acontece a partir do contato do público com o objeto musealizado. A Portaria nº 605 (Ibram, 2021) compreende a Educação Museal como: '[...] um processo de múltiplas dimensões de ordem teórica, prática e de planejamento, em permanente diálogo com o museu e a sociedade'. A Educação Museal permite ver o museu como um lugar de musealização do patrimônio cultural, de referências culturais e de diálogos. Essa abordagem pedagógica apoia-se sobre uma espécie de tripé museal: função científica (produção conhecimento), educativa (comunicação do conhecimento) e social (vivência do conhecimento). Contribuindo, assim, na formação integral do indivíduo numa perspectiva epistemológica, interdisciplinar e transversal.

### ***Pedagogia do Patrimônio***

A *Recomendación 5 del Comité de Ministros a los Estados Miembros* (CNCPC, 1998) entendeu a Pedagogia do Patrimônio como uma abordagem educativa que existe a partir do patrimônio cultural. A recomendação do CNCPC a coloca como uma metodologia ativa e diversa de conhecimento e com potencial interdisciplinar.

O historiador italiano Ivo Mattozzi é um grande entusiasta da Pedagogia do Patrimônio. Mattozzi (2013) concebe tal abordagem localizada na área da História e sedimentada sobre o conhecimento a partir de vestígios do passado. Esses vestígios podem ser textos escritos, imagens, objetos e outros. Disse Lucien Febvre (*apud* Mattozzi, 2013): 'A história é feita com documentos escritos, é claro. Quando existem. Mas pode e deve ser feita sem documentos escritos, se

não há nenhum’. Considerando um método quase arqueológico, o estudo de tais vestígios passam pelas etapas de garimpar, analisar, interpretar e que se acesse o conhecimento sobre os mesmos e suas relações.

O historiador italiano recomenda que a Pedagogia do Patrimônio aconteça por projetos. Os projetos se desenham como uma ótima oportunidade de envolvimento dos alunos em situações-problemas e aquelas de relacionamento. O que pode muito contribuir para a formação integral (intelectual, social e humana) do indivíduo. Nesses projetos, é possível fazer os vestígios ‘falarem’ sobre si e sobre nós.

### ***Educação Patrimonial pela Imagem: uma proposta pedagógica que une arte e patrimônio cultural***

Ademais das abordagens apresentadas, a proposta de uma Educação Patrimonial pela Imagem vem da possibilidade de explorar os princípios da Educação Patrimonial em diálogo com o que Andrade (Iphan, 2002) pensava sobre a Educação pela Imagem. No texto do anteprojeto de 1936, Andrade já sinalizava uma demanda por uma educação pela imagem. Segundo o modernista, por aquela época existia uma “pouca preocupação” para com o ensino através da imagem. O que era inadmissível, já que o mesmo era entendido como um ‘sistema percuciente de educação’.

O fato é que a demanda ainda é atual... As imagens, dentro do sistema brasileiro da educação básica, ainda tem um caráter ilustrativo. São poucas as exceções. Uma abordagem educativa que se desenha a partir do contato visual, reflexivo e prático com a imagem pode contribuir para a aproximação do patrimônio artístico dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira – conforme sustentado pela Constituição Federal (Brasil, 1988).

Quando Andrade escreveu seu anteprojeto pensou a Arte como sinônimo de cultura (IPHAN, 2002). No documento, a Arte era uma palavra geral para definir as produções humanas. O que, a grosso modo, pode ter o sentido de ‘cultura’ como se entende na atualidade. Tanto é que a nomenclatura pensada por Andrade é ‘Patrimônio Artístico Nacional’. Os bens componentes desse conjunto seriam as ‘obras de arte patrimonial’. Por sua vez, as publicações (livros, artigos, catálogos, etc.) eram vistos como instrumentos de ‘força cultural’. Dentro desse pensamento patrimonial, o museu figuraria como um espaço ‘essencialmente pedagógico’ e mediador do patrimônio artístico.

A partir dessa demanda por uma educação pela imagem, o estudo do patrimônio cultural através da Arte pode trazer contribuições. Lá atrás, em 1998, o PCN Arte (Brasil, 1998) definiu a Arte como uma área de conhecimento a mediar as relações dos seres humanos com o mundo e os processos intensamente

vividos pela sociedade. Considerando essa riqueza da área da Arte como conhecimento, da educação pela imagem como um ‘sistema percuciente de educação’ (Andrade in IPHAN, 2002) e o patrimônio cultural como processo social intenso se pode justificar a proposta de uma Educação Patrimonial pela Imagem. Com uma pequena alteração – ‘vestígio’ por ‘evidência’ –, segue abaixo uma definição conceitual dessa proposta:

Trata-se de um processo educativo permanente e sistemático informal, formal e/ou não formal que tem o foco na compreensão, contextualização e recriação tendo as obras de arte como evidência disponível do Patrimônio Cultural, para a compreensão sócio-histórica das referências culturais e desenvolvimento de uma ética de humanização, a fim de colaborar para o reconhecimento, a valorização e a preservação tanto da vida quanto do Patrimônio Cultural (Coelho e Macedo, 2022, p. 73).

Então, esse processo educativo pela imagem como patrimônio cultural tem por objetivo considerar as obras de arte (físicas e suas reproduções) como evidência de contato com o patrimônio cultural e sua diversidade pensando o desenvolvimento humano dos indivíduos. Compreende ainda uma metodologia que busca conhecer a imagem, refletir sobre a mesma e valorizar a criação artística como forma de apropriação tanto em sala de aula quanto fora dela. O conhecimento implica a leitura do passado com seus contextos, materialidades e biografias; a reflexão considera a validade e ressignificação dessas informações no presente; e a criação artística realimenta esse processo criando novos bens culturais, práticas e saberes. A avaliação é o compartilhamento dessas novas produções com o público em geral e o enriquecimento do acervo local-regional-nacional.

Assim, as ações educativas tendo a imagem como patrimônio cultural, para além das questões patrimoniais, pode contemplar, por exemplo, o ensino do desenho de naturezas mortas a partir dos objetos culturais; a pintura de paisagens, festas e folclore presentes na cultura popular; os princípios da escultura e da arquitetura contidos nos monumentos e construções; e outros saberes artísticos como potenciais conteúdos. Em meio a isso, vai o ensino dos elementos formais/visuais, as leituras de imagem e os modos de fazer.

## CONCLUSÃO

O passeio pelas fases do patrimônio cultural permitiu ver como seus ‘usos’ se deram mediante fortes influências ideológicas. Desde seu entendimento como monumento histórico até uma visão mais integralizada de suas dimensões (material-imaterial-natural) é possível ver isso. Nesse contexto, a educação foi ferramenta fundamental para a relação com o patrimônio cultural. Enquanto

área de conhecimento foi possível entender o patrimônio cultural como um tema transversal a transpassar a grade de disciplinas para dar conta de suas urgências próprias e aquelas da sociedade. As abordagens pedagógicas permitiram ver o que move(u) as práticas educativas no trato com os bens culturais.

Assim, o que pode ser feito frente a esse desafio diante do que já foi feito e ainda se tem por fazer? É quando a Educação Patrimonial pela Imagem, a partir de uma demanda antiga e real, surge como alternativa para a contextualização da imagem em sala de aula e para o enriquecimento da visita museológica. Tem-se que esta pode contribuir como facilitadora para refletir sobre a inserção dos grupos que não tem acento na roda do patrimônio cultural. Tal reflexão pode ser motivada a partir das ações em sala de aula observando a potencialidade do patrimônio cultural e explorando os elementos artísticos formais/visuais. Fora da sala de aula, a Educação Patrimonial pela Imagem pode atuar para transformar os conteúdos programáticos em conteúdos ‘problemáticos’. Contribuindo, nessa problematização de conteúdos, para conhecer-refletir-valorizar o patrimônio cultural artístico e intensificar o desenvolvimento humano.

Dessa maneira, encontrando um lugar para o patrimônio cultural na vida dos indivíduos e um lugar para os indivíduos em seus patrimônios culturais. Respondendo, assim, a um dos desafios pedagógicos que se impõe nos dias de hoje.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Mário. **Anteprojeto para criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional** (fac símile). In: Mário de Andrade. *Revista do Patrimônio*. Nº 30, IPHAN, 2002, p. 271-287.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 abr. 2025.
- BRASIL. **LDB nº 9.394** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 13 abr. 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2025.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CASTRO, Sonia Rabello de. **O Estado na preservação de bens culturais**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2009.
- CHOAY, Françoise. **Alegoria do patrimônio**. Trad. de Teresa Castro. Lisboa: Edições 70, 1999.

COELHO, Marcelo A. **O lugar da Educação Patrimonial na escola: o Madonnaro como ferramenta de Educação ao Patrimônio**. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar). Rio de Janeiro: Instituto Multidisciplinar, UFRRJ, Nova Iguaçu, 2019.

COELHO, Marcelo A.; MACÊDO, Fábio R. R. de. Educação Patrimonial Visual: Arte, Patrimônio Cultural e Madonnaro. *In*: ROCHA, André; SALES, Jean; SIMÕES, Manuel; AMARO, Tania (Orgs). **Cultura, política e território contemporâneo na Baixada Fluminense**. Duque de Caxias (RJ): ASAMIH, 2022, p. 64-75.

FONSECA, Maria Cecília L. **O Patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 2ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: UFRJ/Minc-IPHAN, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

IBRAM. **Portaria IBRAM nº 605**, de 10 de agosto de 2021. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Museal - PNEM e dá outras providências. Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/assuntos/legislacao-e-normas/portarias/portaria-ibram-no-605-de-10-de-agosto-de-2021>. Acesso em: 05 ago. 2023.

IPHAN. **Carta de Veneza**. 1964. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Veneza%201964.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2025.

IPHAN. **Decreto nº 3.551**, de 4 de agosto de 2000. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Decreto%20n%C2%BA%203\\_551%20de%2004%20de%20agosto%20de%202000.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Decreto%20n%C2%BA%203_551%20de%2004%20de%20agosto%20de%202000.pdf). Acesso em: 07 jun. 2025.

IPHAN. **Portaria nº 375**. Institui a Política de Patrimônio Cultural Material do Iphan e dá outras providências. 19 de setembro de 2018. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/portaria3752018sei\\_iphan0732090.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/portaria3752018sei_iphan0732090.pdf). Acesso em: 05 abr. 2025.

MATTOZZI, Ivo. **Didática da História e Educação para o Patrimônio**. Nova Escola. Edição 263, 01 de Junho, 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/576/didatica-dahistoria-e-educacao-para-o-patrimonio1>. Acesso em: 04 abr 2025.

VISÃO. **Para a defesa da cultura**. 24 de fevereiro de 1975, p. 18-25.

# DECOLONIZANDO A AULA DE INGLÊS: UMA PROPOSTA AFROCENTRADA

*Marília Késsia Pereira da Silva<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

**A**s teorias decoloniais e a afrocentricidade emergiram como respostas críticas às estruturas de poder coloniais e eurocêtricas que persistem mesmo após as independências formais das nações colonizadas. Enquanto as teorias decoloniais, impulsionadas por intelectuais como Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Catherine Walsh, buscam desconstruir as estruturas de poder colonial que permeiam a modernidade e o capitalismo, a afrocentricidade, com expoentes como Molefi Kete Asante, propõe uma mudança epistemológica que centraliza as experiências, a cultura e a história africana como ponto de partida para a análise do mundo.

Ambas as abordagens criticam a dominação cultural e econômica europeia e buscam reposicionar os sujeitos colonizados como agentes de suas próprias histórias. Este estudo tem como objetivo analisar como essas teorias se articulam no contexto educacional, especialmente no ensino de línguas estrangeiras, como o inglês, propondo uma educação mais inclusiva e equitativa. A relevância desta pesquisa reside na necessidade de descolonizar o currículo e as práticas pedagógicas, valorizando saberes locais e promovendo uma educação que reconheça a pluralidade epistêmica.

Neste trabalho, propomos uma atividade prática que utiliza a literatura como ferramenta central para desconstruir narrativas hegemônicas e promover uma perspectiva afrocentrada. A literatura, ao apresentar vozes marginalizadas e narrativas contra-hegemônicas, oferece um espaço privilegiado para a reflexão crítica sobre as relações de poder, a identidade cultural e as experiências diaspóricas.

Por meio da análise do conto “The Thing Around Your Neck”, de Chimamanda Ngozi Adichie, buscamos explorar as complexas dinâmicas da diáspora africana, o racismo estrutural e a importância da valorização da cultura

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras (Inglês e Português) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa pelo Centro Universitário Frassinetti do Recife (UNIFafire) e Graduada em Psicologia na mesma instituição. Professora de Língua Inglesa no SENAC Recife. E-mail: mkessia6@gmail.com.

e identidade africanas. A literatura, nesse sentido, não apenas amplia o repertório cultural dos alunos, mas também os convida a questionar as estruturas de dominação e a reconhecer a centralidade das epistemologias não-eurocêntricas.

## DESENVOLVIMENTO

As teorias decoloniais e a afrocentricidade emergem como respostas críticas à colonialidade do poder, do saber e do ser. Conforme Quijano (2005), a colonialidade representa um padrão de dominação que persiste mesmo após o fim do colonialismo formal, influenciando profundamente as relações sociais, culturais, econômicas e epistemológicas. Enquanto o colonialismo refere-se ao controle político e econômico direto, a colonialidade atua de maneira mais sutil, moldando subjetividades e estruturas de conhecimento.

A afrocentricidade, por sua vez, busca reafirmar a centralidade africana na história mundial, combatendo o racismo epistêmico e valorizando as epistemologias africanas. Juntas, essas abordagens oferecem ferramentas teóricas e práticas para transformar a educação, promovendo uma pedagogia mais justa e inclusiva. No contexto educacional, a colonialidade se manifesta por meio da supremacia do saber eurocêntrico, que marginaliza as epistemologias locais, relegando-as a um lugar de subalternidade. Walsh e Mignolo (2018) destacam que essa hierarquia epistêmica impacta diretamente os currículos, os métodos pedagógicos e as práticas educacionais, frequentemente ignorando as experiências e histórias de povos subalternizados.

A pedagogia decolonial surge como uma resposta a essa exclusão, inspirada por pensadores como Frantz Fanon e Paulo Freire. Ela não se limita à inclusão superficial de conteúdos culturais diversos, mas busca transformar a estrutura educacional, valorizando a pluralidade epistêmica e cultural. A afrocentricidade complementa essa perspectiva, propondo a revisão da história ensinada, centrando os africanos como protagonistas e rejeitando a hegemonia europeia. Isso implica reinterpretar fenômenos históricos a partir de perspectivas africanas, gerando novos padrões de pensamento e conhecimento.

No ensino de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, que ocupa uma posição central no mundo globalizado, é essencial refletir sobre as estruturas de poder que perpetuam desigualdades. O ensino tradicional de inglês, muitas vezes eurocêntrico e descontextualizado, contribui para a marginalização de vozes e saberes de outras culturas (Kumaravadivelu, 2016). A literatura assume um papel crucial nesse contexto, possibilitando a descentralização do cânone literário ao incluir vozes de escritores de diversas origens, especialmente de países pós-coloniais, da diáspora africana, povos indígenas e outros grupos marginalizados.

Essa inclusão promove representatividade e questiona a noção de uma “literatura universal” que ignora especificidades culturais e históricas. Além disso, a literatura oferece um espaço para a abordagem crítica dos textos, permitindo a análise das relações de poder, a desconstrução de estereótipos e a leitura contra-hegemônica. A valorização das literaturas locais conecta o aprendizado à realidade dos alunos, reconhece a diversidade linguística e resgata memórias e histórias silenciadas.

O ensino de inglês, como praticado na maioria das escolas, reflete as estruturas de poder que sustentam a colonialidade do saber e do ser. Fernando Pardo (2019) observa que os professores de inglês frequentemente dependem de materiais didáticos produzidos em contextos hegemônicos, como os Estados Unidos e o Reino Unido. Esses materiais priorizam normas linguísticas e culturais específicas, desconsiderando as realidades locais e reforçando uma visão eurocêntrica do inglês. O modelo de inglês “padrão” de países anglófonos hegemônicos é considerado legítimo, enquanto outras variações linguísticas são tratadas como inferiores ou inadequadas.

Além disso, a formação docente muitas vezes se baseia em paradigmas eurocêntricos, ignorando a diversidade cultural e linguística dos contextos nos quais os professores atuam. Metodologias universalizadas, como o ensino comunicativo (CLT), frequentemente não se adaptam às necessidades locais, desvalorizando os repertórios linguísticos locais e reforçando a ideia de que apenas o inglês “hegemônico”.

A incorporação dos estudos decoloniais no ensino de língua inglesa é urgente, pois permite questionar as estruturas de poder que moldam o conhecimento e desafiar as narrativas hegemônicas na linguística aplicada. Kumaravadivelu (2016) enfatiza que uma abordagem decolonial deve ser construída com base no contexto histórico, social, político e educacional local, desafiando a centralização das práticas pedagógicas. A pedagogia decolonial, conforme explicam Oliveira e Candau (2010), vai além dos sistemas educativos formais, conectando-se a movimentos sociais e lutas transformadoras.

Ela se baseia nas experiências e práxis dos povos colonizados, valorizando saberes locais e subalternos. No ensino de inglês, isso implica construir currículos que incluam narrativas locais e adotar metodologias que reconheçam a diversidade cultural e linguística dos alunos. A afrocentricidade reforça a necessidade de um diálogo intercultural que reconheça a centralidade das experiências e perspectivas africanas e da diáspora, não apenas como mais uma voz no coro, mas como um ponto de partida legítimo para a construção do conhecimento.

O conceito de cosmopolitismo decolonial, que rejeita hierarquias culturais e promove a coexistência de múltiplos saberes e culturas, oferece uma

alternativa para reimaginar o ensino de inglês em contextos globais e locais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) fundamenta a adoção de teorias pós-coloniais no ensino de inglês, propondo uma revisão das relações entre língua, território e cultura, e enfatizando o inglês como uma língua global, miscigenada e intercultural. Isso desafia o modelo tradicional de “inglês correto”, incentivando uma educação linguística que reconheça e valorize as múltiplas formas de uso da língua.

Reconhecer o impacto da colonialidade na sociedade é uma tarefa fundamental para educadores de línguas, que devem atuar como agentes de transformação. Ignorar questões como o racismo epistêmico, que marginaliza os saberes não-europeus, seria uma falha ética e profissional. A afrocentricidade, ao centralizar as epistemologias africanas, oferece um contraponto crucial a essa marginalização, reivindicando o direito à produção e validação de conhecimento a partir de perspectivas não-eurocêntricas.

A incorporação de saberes locais no currículo e a crítica às hierarquias epistêmicas são passos essenciais para a construção de um ensino de inglês verdadeiramente equitativo, permitindo que todos os alunos se vejam representados e empoderados. A afrocentricidade, ao oferecer um referencial teórico e metodológico que centraliza as experiências africanas, contribui significativamente para esse objetivo, oferecendo um caminho para a construção de um ensino de inglês mais justo, relevante e conectado com as realidades dos alunos.

## **APLICAÇÃO PRÁTICA EM SALA DE AULA**

Para concretizar essa proposta decolonial e afrocentrada no ensino de inglês, apresentamos a seguir uma atividade que utiliza o conto “The Thing Around Your Neck” de Chimamanda Ngozi Adichie como fio condutor para explorar as complexas dinâmicas da diáspora africana, o racismo estrutural e a importância da valorização da cultura e identidade africanas.

Esta proposta tem como objetivo analisar o conto “The Thing Around Your Neck” de Chimamanda Ngozi Adichie sob uma perspectiva afrocentrada, compreendendo as experiências diaspóricas africanas e seus desafios, identificando as diferentes formas de racismo e seus impactos na vida da protagonista, valorizando a cultura e a identidade africana como centrais para a compreensão da história, e desenvolvendo o pensamento crítico sobre as relações de poder entre África e Ocidente. A atividade é voltada para alunos do Ensino Médio e tem duração de quatro aulas de 50 minutos cada. Na primeira aula, o foco é a introdução à afrocentricidade e ao contexto da narrativa.

A aula começa com a apresentação do conceito de afrocentricidade, destacando sua importância como uma perspectiva teórica que coloca a África

e as experiências africanas no centro da análise. Explora-se a ideia de que a história africana não é apenas uma reação à história europeia, mas uma história rica e complexa em si mesma, com ênfase na agência africana e na centralidade da cultura africana na formação do mundo. Em seguida, contextualiza-se a narrativa, apresentando informações sobre a Nigéria, a cultura Igbo (origem da protagonista) e o contexto da imigração nigeriana para os Estados Unidos. Abordam-se as razões econômicas, políticas e sociais que levam à imigração, preparando os alunos para compreender as motivações da protagonista.

A aula termina com a leitura inicial do conto em sala, focando na apresentação da protagonista e suas expectativas em relação à vida nos Estados Unidos. Uma discussão inicial é aberta, com perguntas sobre as primeiras impressões dos alunos e os desafios enfrentados pela personagem. Na segunda aula, o tema central é a desconstrução de estereótipos e o racismo. A análise afrocentrada da imigração é discutida, enfatizando a ruptura com as idealizações da “terra prometida” americana e como a narrativa desafia a visão eurocêntrica da imigração como uma busca linear por melhores condições de vida.

Em seguida, identificam-se as diferentes formas de racismo presentes no conto, como o racismo velado (perguntas sobre a vida na África, surpresa com o domínio da língua inglesa, comparações com animais selvagens), o racismo estrutural (dificuldade de acesso à educação, trabalhos subalternos, invisibilidade social) e a violência sexual (o abuso sofrido pelo “tio”, representando uma forma de violência de gênero interseccionada pelo racismo). A aula inclui uma discussão em grupo, na qual os alunos analisam exemplos específicos de racismo no texto e seus impactos na vida da protagonista.

A terceira aula aborda a cultura, a identidade e a diáspora. Explora-se como a cultura Igbo se manifesta na vida da protagonista, mesmo em um contexto diaspórico, destacando a importância da língua, da culinária e das memórias da vida na Nigéria como elementos de resistência e manutenção da identidade. Discute-se o sentimento de saudade da protagonista e o impacto da notícia da morte do pai, analisando como a perda se soma às outras dificuldades enfrentadas na diáspora.

A relação da protagonista com o namorado branco também é analisada, observando as diferenças culturais e as dificuldades de compreensão mútua, além das dinâmicas de poder racial que se manifestam mesmo em uma relação aparentemente afetuosa. Por fim, estabelecem-se conexões entre a experiência da protagonista e outras narrativas da diáspora africana, buscando pontos de convergência e diferenças. Na quarta aula, realizam-se reflexões finais e atividades de produção textual. Retomam-se os principais pontos discutidos ao longo das aulas, enfatizando a importância da perspectiva afrocentrada para a compreensão da história e da literatura.

Em seguida, propõe-se uma atividade de produção textual, como a escrita de uma carta para a protagonista, na qual os alunos expressam suas reflexões sobre a história e oferecem apoio ou conselhos. Alternativamente, os alunos podem reescrever uma cena do conto a partir da perspectiva de outro personagem, explorando diferentes pontos de vista, ou criar um poema ou música inspirados na história da protagonista, expressando seus sentimentos e reflexões. As produções são compartilhadas com a turma, promovendo um debate sobre as diferentes interpretações e reflexões.

A avaliação será realizada de forma contínua, considerando a participação dos alunos nas discussões, a compreensão dos conceitos abordados e a qualidade das produções textuais. A atividade visa não apenas desenvolver habilidades de leitura e escrita, mas também promover uma reflexão crítica sobre as relações de poder, a identidade cultural e a importância de valorizar as experiências africanas e diaspóricas.

## CONCLUSÃO

As teorias decoloniais e a afrocentricidade oferecem ferramentas críticas para transformar a prática pedagógica e promover uma educação mais inclusiva e equitativa. No contexto do ensino de inglês, essas abordagens permitem questionar as estruturas de poder que perpetuam desigualdades e desafiar as narrativas hegemônicas na linguística aplicada. A incorporação de saberes locais no currículo e a crítica às hierarquias epistêmicas são passos essenciais para a construção de um ensino de inglês que seja verdadeiramente equitativo, permitindo que todos os alunos se vejam representados e empoderados.

A afrocentricidade, ao centralizar as experiências e perspectivas africanas, contribui significativamente para esse objetivo, oferecendo um caminho para a construção de um ensino de inglês mais justo, relevante e conectado com as realidades dos alunos. A pedagogia decolonial, fortalecida pelos princípios da afrocentricidade, representa uma forma de resistência, promovendo uma educação linguística mais inclusiva e emancipadora.

O trabalho com literatura, como demonstrado na proposta de análise do conto “The Thing Around Your Neck”, de Chimamanda Ngozi Adichie, revela-se uma estratégia poderosa para descolonizar o currículo e promover a reflexão crítica. A literatura permite a descentralização do cânone literário, ampliando o repertório cultural dos alunos e incluindo vozes de escritores de diversas origens, especialmente de países pós-coloniais, da diáspora africana e de outros grupos marginalizados.

Além disso, a literatura oferece um espaço para a abordagem crítica dos textos, permitindo a análise das relações de poder, a desconstrução de estereótipos

e a leitura contra-hegemônica. Através da literatura, os alunos desenvolvem o pensamento crítico, refletem sobre questões sociais relevantes e se sentem mais empoderados no processo de aprendizagem. Portanto, a adoção dessas abordagens no ensino de línguas estrangeiras, com destaque para o trabalho com literatura, é fundamental para descolonizar o conhecimento e promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural e epistêmica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The Thing Around Your Neck**. New York: Anchor Books, 2009.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia**. Ensaios Filosóficos, Volume XIV, Dezembro/2016.

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

KUMARAVADIVELU, B. **The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act?**. TESOL Quarterly, San Jose, California, United States, v. 50, n. 1, mar. 2016.

MIGNOLO, W. and WALSH, C. 2018. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Duke University Press.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PARDO, Fernando da Silva. **Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado**. Revista Letras Raras. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 200-221 / Eng. 198-218, set. 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: \_\_\_\_\_. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 15 de Março de 2025.

# ENGAJAMENTO E INOVAÇÃO: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

*Rosileide Oliveira de Sousa Mendes<sup>1</sup>*

*Camila Sousa Dias da Silva<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

**A**s metodologias ativas têm consistência como abordagens inovadoras no ensino, promovendo maior engajamento e participação dos estudantes no processo de aprendizagem, sendo caracterizadas como estratégias que visam tornar os estudantes protagonistas do seu aprendizado, preconizando o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico (Diesel; Baldez; Martins, 2017; Moran, 2018). Dentre essas metodologias, a gamificação se destaca como uma estratégia que incorpora elementos de jogos em contextos educacionais para tornar o aprendizado mais dinâmico e motivador (Kapp, 2012).

As metodologias ativas são estratégias de ensino em que a aprendizagem é centrada no aluno, e podemos relacioná-la com a competência de número cinco do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que diz:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Alcará (2021, p. 347), afirma que as metodologias ativas e a competência cinco (5) da BNCC aos princípios da CoInfo, entende-se que o aluno que aprendeu a aprender de forma ativa e significativa, conseguirá desenvolver e/ou aprimorar a sua competência em informação com maior facilidade, visto que a CoInfo pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes.

[...] a competência em informação pode ser vista como um conjunto de habilidades que a pessoa precisa desenvolver para lidar com a informação, sendo elas cognitivas, que se referem ao conteúdo, aos saberes, ao conhecimento, procedimentais, que envolvem as estratégias adotadas para

---

1 Bibliotecária, Pós-graduada em Gestão de Biblioteca Escolar e Discente do curso de Letras-Língua Portuguesa e Libras Licenciatura. Email: d.rosileide2010@hotmail.com.

2 Discente do Curso de Pedagogia na UDESC. Email: camiladiassilva2207@gmail.com.

aprender o conteúdo, e atitudinais, que dizem respeito à disposição da pessoa para aprender, impactada pelas suas vivências, crenças e valores. É a combinação desses três tipos de habilidades que vai possibilitar com que nos relacionemos e interagimos de forma consciente e reflexiva com a informação, com vistas ao aprendizado e a construção de conhecimento.

A gamificação, especificamente, tem-se que o termo é originário da palavra “gamification”, em inglês, e foi utilizado pela primeira vez em 2010 (Vianna et al., 2013; Fadel; Ulbricht, 2014). A gamificação baseia-se no uso de mecânicas de jogo, como desafios, recompensas e rankings, para estimular o interesse e a persistência dos alunos nas atividades propostas (Deterding et al., 2011). Estudos indicam que essa abordagem pode aumentar significativamente o engajamento dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e colaborativa (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014).

Além disso, a gamificação pode ser integrada a outras metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, potencializando os benefícios dessas práticas e favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico e a resolução de problemas (Fonseca & Kraemer, 2019).

Dessa forma, este estudo busca explorar a eficácia da gamificação no contexto educacional, analisando seus impactos na motivação e no desempenho dos estudantes, bem como suas aplicações práticas no ensino contemporâneo. O objetivo principal deste trabalho é analisar o impacto da gamificação como estratégia de ensino baseada em metodologias ativas, investigando seus benefícios e desafios na promoção do engajamento e da aprendizagem significativa dos estudantes, explorando os conceitos e princípios da gamificação no contexto educacional e seus benefícios. Dessa forma, este estudo busca explorar a eficácia da gamificação no contexto educacional, analisando seus impactos na motivação e no desempenho dos estudantes, bem como suas aplicações práticas no ensino contemporâneo.

## **DESENVOLVIMENTO**

A gamificação na educação envolve a aplicação de elementos de jogos, como desafios progressivos, feedback instantâneo e sistemas de recompensas, para promover a motivação e o aprendizado ativo (Werbach & Hunter, 2012). Seu objetivo é transformar experiências de aprendizado tradicionais em processos mais interativos e envolventes. Gamificar uma experiência significa utilizar a mecânica, estética e pensamento de jogos com vistas a engajar pessoas, motivar ações, promover aprendizagem e resolver problemas (Kapp, 2012).

A integração de elementos de jogos em contextos educacionais tem se mostrado uma estratégia eficaz para aumentar o interesse dos alunos e facilitar

a aquisição de conhecimentos. Segundo Deterding et al. (2011), a gamificação não se restringe apenas à inserção de jogos no ambiente escolar, mas à adoção de princípios lúdicos que reforcem a motivação intrínseca dos estudantes. Isso ocorre por meio de estratégias como storytelling, desafios graduais e mecanismos de feedback que possibilitam a melhoria contínua.

Um dos grandes trunfos da gamificação é sua capacidade de criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e personalizados. Conforme apontam Hamari, Koivisto e Sarsa (2014), quando a gamificação é bem implementada, pode levar a um aumento significativo no engajamento dos alunos, pois possibilita que cada estudante progrida em seu próprio ritmo. Isso contribui para uma experiência de aprendizagem mais inclusiva, pois respeita as diferenças individuais e estimula a autonomia dos alunos.

Além disso, a gamificação pode ser um meio eficaz de desenvolver habilidades socioemocionais nos estudantes. Conforme Zimmerman e Cunningham (2011), jogos e elementos gamificados podem incentivar a cooperação, a resolução de problemas e a resiliência. Esses fatores são essenciais não apenas para o aprendizado acadêmico, mas também para a formação de indivíduos preparados para desafios do mundo contemporâneo.

Entretanto, é fundamental que a gamificação seja utilizada de maneira planejada e fundamentada em teorias pedagógicas. Segundo Kapp (2012), a simples adoção de elementos de jogos sem uma estratégia clara pode não gerar os efeitos desejados. Por isso, professores e educadores devem buscar um equilíbrio entre os aspectos lúdicos e os objetivos de aprendizagem, garantindo que a gamificação não se torne apenas um elemento superficial, mas uma ferramenta efetiva para potencializar o ensino.

Em suma, a gamificação na educação representa uma abordagem inovadora e promissora para estimular o interesse e a motivação dos alunos. Quando implementada de maneira estruturada e com base em princípios pedagógicos, ela pode transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais atrativa, interativa e eficaz.

A gamificação trata-se, antes, de utilizar a mecânica, estética e pensamento baseados em jogos para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas nas mais diversas áreas (Kapp, 2012). Para Deterding, Dixon, Khaled e Nacke (2011), é importante não reduzir o termo à tecnologia digital, mesmo estando presente na grande maioria dos exemplos atuais de gamificação. Desta forma, Kuutti (2013), Deterding et al (2011), Werbach e Hunter (2012), chama atenção para o fato da gamificação não ser sobre um ato de construção de jogos, mas para apoiar a motivação e participação dos usuários, e com potencial para impactar positivamente mudanças de atitude

e comportamento. De acordo com Zichermann e Cunningham (2011), a gamificação pode ser utilizada para, de fato, envolver os usuários na resolução de problemas e na prática de atividades coletivas.

Em 2010, a pesquisadora e designer de jogos Jane McGonigal apresentou a palestra *Gaming Can Make a Better World* no TED, que marcou a disseminação do conceito de gamificação. Em seu discurso ressaltou como os jogos digitais podem ser utilizados para resolver problemas reais, destacando o engajamento e a motivação inerentes ao ato de jogar. A partir de então, a gamificação ganhou visibilidade e passou a ser adotada em diversas áreas incluindo a educação.

A partir da popularização da gamificação, diversos setores passaram a explorar suas possibilidades. No campo educacional, plataformas como Duolingo e Kahoot utilizam mecânicas de jogos para estimular o aprendizado. Contudo, apesar de seus benefícios, a gamificação também enfrenta desafios e críticas. Faz-se necessário um planejamento pedagógico adequado e a resistência de alguns educadores à adoção de novas tecnologias (Sailer & Homner, 2020). Quando mal implementada, pode resultar em um sistema que apenas recompensa comportamentos superficiais sem promover mudanças significativas. Além disso, o excesso de recompensas pode reduzir a motivação dos usuários. Assim, é fundamental que a gamificação seja aplicada de maneira estratégica, levando em consideração os objetivos e a experiência do usuário.

Pesquisas apontam que a gamificação pode melhorar a retenção de conhecimento, aumentar a participação dos estudantes e estimular a colaboração em sala de aula (Zichermann & Cunningham, 2011). Entre os principais benefícios da gamificação na educação, destacam-se aumento do engajamento por parte dos alunos demonstram maior interesse nas atividades propostas quando há desafios e recompensas envolvidas, Feedback imediato, da qual o acompanhamento do progresso permite ajustes rápidos no aprendizado, autonomia e protagonismo, incentiva os estudantes a assumirem um papel mais ativo no processo educacional, e melhoria na resolução de problemas permitindo que o uso de desafios promova o pensamento crítico e a tomada de decisões informadas.

Outro aspecto relevante é a capacidade da gamificação de promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a persistência, a resiliência e o trabalho em equipe. Quando aplicada de forma estruturada, essa abordagem também pode facilitar a contextualização dos conteúdos, tornando-os mais significativos para os estudantes. Estudos indicam que o uso de jogos e dinâmicas interativas pode estimular a curiosidade e o pensamento crítico, aspectos fundamentais para a construção do conhecimento.

Além disso, a gamificação pode ser integrada a diferentes metodologias de ensino, como a aprendizagem baseada em problemas e o ensino híbrido,

potencializando seus benefícios. Com o avanço das tecnologias educacionais, plataformas digitais oferecem recursos inovadores que permitem a aplicação de estratégias gamificadas em diversos contextos, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem. Assim, a adoção da gamificação no ambiente escolar não apenas favorece o engajamento dos estudantes, mas também contribui para a construção de um ensino mais dinâmico e eficiente.

A gamificação, estimula a capacidade criativa e a inteligência gerando um sentimento de conquista e confiança sobre si e estimula a sua capacidade cognitiva. Ashley (2019, p. 107,) afirma que:

[...] uma forma de estimular os alunos a adquirir conhecimento informacional, relacionado às suas habilidades de serem aprendizes autogeridos, é criar uma competição ou um ambiente de aprendizagem gamificado, com exercícios que incluam elementos de competição ou jogo que pode ajudar a aumentar o comprometimento, a motivação e a autonomia.

A implementação da gamificação no ensino pode ocorrer de diversas formas como por exemplo: Uso de plataformas digitais, aplicativos e softwares educativos, como Kahoot e Duolingo, Criação de dinâmicas de jogo, sistemas de pontuação e badges. O reconhecimento do progresso por meio de pontos e medalhas motivam os alunos a persistirem nas atividades.

O uso adequado dos elementos gamificados não apenas favorece o aprendizado acadêmico, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida. Assim, à medida que novas pesquisas avançam sobre o tema, é esperado que a gamificação continue a se consolidar como uma ferramenta indispensável para a educação do futuro.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A gamificação, enquanto estratégia baseada em metodologias ativas, representa uma abordagem inovadora que tem demonstrado impactos positivos na motivação e no desempenho dos estudantes. Sua aplicação no contexto educacional permite tornar a aprendizagem mais envolvente, promovendo a autonomia e incentivando o desenvolvimento de competências fundamentais para o século XXI.

No entanto, para que a gamificação seja efetiva, é essencial que sua implementação seja bem planejada, considerando as necessidades e características dos alunos. O equilíbrio entre competição e colaboração, bem como o uso adequado das mecânicas de jogo, são fatores determinantes para o sucesso dessa abordagem.

Dessa forma, a gamificação não deve ser vista como uma solução única para os desafios educacionais, mas sim como uma ferramenta complementar

que, aliada a outras metodologias ativas, pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Futuras pesquisas e práticas pedagógicas devem continuar explorando novas formas de aplicação da gamificação, garantindo sua eficácia e adaptabilidade a diferentes contextos educacionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCARÁ, A. R. **Relações entre as necessidades psicológicas básicas e a competência em informação.** Em *Questão*, Porto Alegre, v. 27, p. 346-369, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/105632>. Acesso em: 15 març. 2025.
- ASHLEY, C. ***Improving Information Literacy Through Gamification: Fantasy Brand Leagues.*** *Marketing Education Review*, 29, 2019. Disponível em: [https://digitalcommons.uri.edu/cba\\_facpubs/123/](https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/123/). Acesso em: 09 març. 2025.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). ***From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”.*** Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9-15.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** *Revista Thema*, Lajeado/RS, Brasil, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>. Acesso em: 03 març. 2025.
- Fonseca, M. G., & Kraemer, A. C. (2019). **Gamificação na educação: Estratégias para potencializar a aprendizagem.** *Revista Brasileira de Educação*, 24(1), 1-18.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). ***Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification.*** Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 3025-3034.
- Kapp, K. M. (2012). ***The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education.*** John Wiley & Sons.
- McGonigal, J. (2010). ***Gaming can make a better world.*** [https://www.ted.com/talks/jane\\_mcgonigal\\_gaming\\_can\\_make\\_a\\_better\\_world/](https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world/)
- McGonigal, J. (2011). ***Reality is broken: Why games can make us better and how they can change the world.*** The Penguin Press.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). ***The Gamification of Learning: A Meta-analysis.*** *Educational Psychology Review*, 32(1), 77-112.
- VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. **Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos.** 1. ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.espm.br/E-BOOKS/2020/365430.pdf>. Acesso em: 07 març. 2025.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media.

**LETRAMENTO CRÍTICO  
E INTERDISCIPLINARIDADE:  
PROPOSTA DIDÁTICA A PARTIR DE FRAGMENTO  
DA OBRA *DIAS E NOITES DE AMOR E DE GUERRA*,  
DE EDUARDO GALEANO**

*Vanessa Nyland Spode<sup>1</sup>*

*Pedro Leonardo Cezar Spode<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A linguagem permite que o homem interaja e amplie os seus conhecimentos por meio da mobilização de diferentes saberes. A linguagem não verbal, presente em mapas, pinturas rupestres e obras de arte, por exemplo, além de registrar a história de antigas civilizações, possibilitou formas de organizar a vida e manifestar emoções humanas. A linguagem verbal, expressa através da língua falada ou escrita, foi um importante marco na história humana, permitindo que o conhecimento fosse armazenado por meio de narrativas orais e por registros manuscritos ou impressos.

O armazenamento do conhecimento favoreceu o estudo e a reflexão sobre os diversos fenômenos e aspectos do mundo e da vida, a partir de sua sistematização. Assim, com o passar dos anos, pode-se conhecer e, em certa medida, compreender diferentes culturas e tradições a partir do ponto de vista de estudiosos e pesquisadores. Para que esse saber elaborado (ciência) chegue até as pessoas, existe a escola que, de acordo com Saviani (2011), permite o acesso à cultura letrada. Segundo o autor, para se poder acessar a cultura erudita e o saber sistematizado é preciso que se conheça primeiro a linguagem dos números, da natureza e da sociedade, ou seja, é preciso saber ler e escrever. Nas palavras de Saviani (2011, p. 14), “está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)”.

---

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

2 Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria (PPGGEO- UFSM). E-mail: [pedrospode@gmail.com](mailto:pedrospode@gmail.com).

A partir da afirmação de Saviani (2011) depreende-se que, para que se possa estudar os princípios e noções básicas de uma ciência, é necessário se apropriar das práticas de leitura e de escrita. Contudo, no mundo contemporâneo, em que se tem acesso a inúmeras informações, é fundamental que se leia de forma crítica e estratégica. Como afirma Soares (1998), é preciso saber usar socialmente a leitura e a escrita, ou seja, ser letrado. “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (Soares, 1998, p. 190). Indo mais além, Carboniere (2016) apresenta um conceito de Letramento Crítico que ajuda a combater e examinar visões estereotipadas e preconceituosas, contribuindo para que se repense a realidade de forma mais consciente e autônoma e possibilitando a transformação. Essa forma de letramento “proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume” (Carbonieri, 2016, p. 133).

Paulo Freire (2023, p. 79), em seu livro *Pedagogia do oprimido*, alerta que as relações educador-educando são fundamentalmente narradoras, ou seja, trata-se a realidade como algo parado e alheio à experiência existencial dos educandos. Nesse sistema, o educador é o sujeito que deposita os conteúdos de sua narração nos educandos, ao que o autor chamou de concepção bancária da educação. Nesse sentido:

[...] quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (Freire, 2023, p. 83).

Desenvolver a consciência crítica exige diálogo e protagonismo no processo de aprendizagem. Para que essa educação aconteça, é preciso valorizar as relações do homem no e com o mundo. Conforme Freire (2023, p. 98), “a educação como prática da liberdade [...] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

Vale salientar que “textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza” (Koch, 2003, p. 26). Dessa forma, legitimar a subjetividade dos sujeitos envolvidos em uma interação verbal acarreta assumir que a produção/leitura de um texto, seja oral ou escrito, está imbricada de discursos permeados pelo contexto histórico, experiências e conhecimentos dos sujeitos engajados nesta ação.

No curso da inter-ação, durante o ato da leitura, diferentes textos são mobilizados na produção de sentidos, a partir dos diferentes contextos e conhecimentos envolvidos durante essa prática. Textos pertencentes a distintas áreas do saber podem e devem ser relacionados durante as práticas de ensino, possibilitando a ampliação do conhecimento de mundo dos estudantes e a capacidade de estabelecer relações com a vida e com o seu cotidiano. Nesse momento, destaca-se a indissociabilidade dos diferentes saberes na constituição dos sujeitos e a importância da interdisciplinaridade na construção do conhecimento.

A escola brasileira é majoritariamente organizada em disciplinas, estruturadas a partir da Base Nacional Comum Curricular que define os conteúdos e habilidades necessários para a Educação Básica (Brasil, 2018). Contudo, apesar de essa organização fragmentar os diferentes saberes, o diálogo interdisciplinar abre caminhos para que a construção do conhecimento aconteça de uma forma interrelacionada, mais próxima do cotidiano dos estudantes e da vida em sociedade. Em concordância com as palavras de Fazenda (1991, p. 15), pode-se afirmar que:

[...] o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois, o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas. Assim, por exemplo, confere validade ao conhecimento do senso comum, pois é através do cotidiano que damos sentido a nossas vidas. Ampliado pelo diálogo com o conhecimento científico, o senso comum tende a uma dimensão maior, a uma dimensão, ainda que utópica, capaz de enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo.

Tendo em vista a importância de desenvolver um ensino que proporcione a formação integral do estudante e que possibilite a consciência crítica e a transformação, o objetivo deste artigo é analisar as potencialidades do letramento crítico por meio de uma abordagem interdisciplinar, integrando Literatura, Geografia e História, com base em um texto de Eduardo Galeano. Na seção seguinte, será apresentada uma proposta de ensino interdisciplinar, aproximando as disciplinas de Literatura, Geografia e História, a partir da leitura crítica e estratégica de um fragmento da obra Dias e noites de amor e de guerra (Galeano, 2008).

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta seção pretende apresentar uma proposta de ensino que aproxima as disciplinas de Literatura, Geografia e História. Para isso, serão utilizados três textos, sendo um literário, um científico e outro imagético. O texto literário,

retirado da obra *Dias e noites de amor e de guerra* (Galeano, 2008), será a base para um trabalho interdisciplinar que pretende aproximar essas diferentes áreas do saber humano por meio de uma leitura crítica. Compreendendo a linguagem como produto da ação humana, dotada de potência transformadora, faz-se necessário proporcionar aos estudantes condições para que reflitam sobre a realidade para que não sejam meros espectadores, sujeitos passivos no mundo.

Os procedimentos metodológicos envolveram o uso de fragmentos da obra *Dias e noites de amor e guerra*, de Eduardo Galeano (TEXTO 1), Ensaios sobre a urbanização latino-americana, de Milton Santos (TEXTO 2), além de fotografias do livro *Era dos Extremos*, de Eric Hobsbawn (TEXTO 3). O critério de seleção dos textos foi atender à temática “Transformações territoriais no mundo pós Segunda Guerra e os impactos nos países subdesenvolvidos” e apresentar relações com a obra *Dias e noites de amor e de guerra*, de Galeano.

## TEXTO 1

*Quito, fevereiro de 1976: uma palestra na Universidade*

Hoje conversamos sobre aquilo que chamam de alienação cultural.

Neste país tudo gira ao redor do petróleo.

A época da banana chegou ao seu fim:

promete-se que, em dez anos, o Equador terá uma renda como a da Venezuela. Este país paupérrimo se aproxima do delírio dos milhões e se atordoa, entra em órbita: antes de escolas, hospitais ou fábricas, chega à televisão em cores. Logo haverá enceradeira em casas com chão de terra e geladeiras elétricas em povoados iluminados à querosene.

O país se incorpora subitamente à civilização, ou seja: há um mundo onde se fabrica em escala industrial os sabores, as cores, os cheiros e também a moral e as ideias, e onde a palavra Liberdade é o nome de uma prisão, como no Uruguai, ou onde uma câmara subterrânea de torturas se chama, como no Chile, Colonia Dignidad. As fórmulas de esterilização da consciência são testadas com mais êxito que os planos de controle da natalidade. Máquinas de mentir, máquinas de castrar, máquinas de dopar: os meios de comunicação se multiplicam e divulgam democracia ocidental e cristã junto com violência e molho de tomates. Não é necessário

saber ler e escrever para escutar os rádios transistores ou olhar a televisão e receber o recado cotidiano que ensina a aceitar o domínio do mais forte e confundir a personalidade com um automóvel, a dignidade com um cigarro e a felicidade com uma salsicha.

Hoje conversamos, também, sobre a importação de uma falsa “cultura de protesto” na América Latina. Agora são produzidas em série, nos países desenvolvidos, os fetiches e símbolos de revolta juvenil dos anos sessenta nos Estados Unidos e na Europa. A roupa com desenhos psicodélicos é vendida ao grito de “Liberte-se”, e a grande indústria derrama sobre o Terceiro Mundo a música, os cartazes, os penteados e os vestidos que reproduzem os modelos estéticos da alucinação pelas drogas. Nossas comarcas oferecem um terreno fértil. Aos rapazes, que querem fugir do inferno, dão de presente passagens ao purgatório; convida-se as novas gerações a abandonar a História, que dói, para viajar ao Nirvana. Aventuras para paralíticos: deixa-se intacta a realidade, mas se altera a sua imagem. Promete-se amor sem dor e paz sem guerra. De tudo isso, e de outras coisas, conversamos hoje.

GALEANO, Eduardo. *Dias e noites de amor e de guerra*. Porto Alegre: L&PM, 2008. p. 98-99.

## TEXTO 2

“As novas condições da economia mundial impuseram um reengenhamento universal que atinge cada país de maneira particular. Trata-se da tendência à transnacionalização da economia, sob o comando de empresas gigantes decididas a impor custe o que custar uma nova ordem mundial que lhes reserve hegemonia. Em consequência, o espaço da cooperação mundial alargou-se e aprofundou-se, mediante uma divisão do trabalho que ultrapasse as fronteiras nacionais. Com isso, sobretudo no Terceiro Mundo, vai aumentando o papel deformador da intrusão de novas variáveis. Como o componente técnico e científico da economia aumenta de importância, os países insuficientemente dotados nesse domínio são brutalmente atingidos. A Venezuela é um caso

típico. Com efeito, possuindo um produto bruto volumoso, aumentado de forma brutal pelas receitas decorrentes do petróleo, o país se tornou capaz de prover os Estados vizinhos e também os distantes com preços financeiros significativos, necessitando de pesados empréstimos para expansão e mesmo funcionamento de sua economia. Dir-se-ia que a Venezuela empresta capital financeiro e toma emprestado capital tecnológico. É assim que sua balança comercial e dos pagamentos se deteriora, enquanto a dívida do país, até há pouco inexistente, se tornou colossal”.

SANTOS, Milton. Ensaios sobre a urbanização latino-americana. São Paulo: Editora Hucitec, 1982. p. 113.

## TEXTO 3



Transporte além da terra. A primeira descida na Lua, 1969.



Revolução na sala de visitas: o aparelho de televisão.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

A partir da seleção dos textos 1, 2 e 3, propõe-se um diálogo interdisciplinar. Como trabalho interdisciplinar, exige a cooperação de docentes de diferentes disciplinas, a fim de atingir objetivos compartilhados.

O trabalho de leitura crítica será realizado nas aulas de Geografia, História e Literatura do Ensino Médio. Assume-se, então, que embora a leitura literária seja objeto das aulas de Literatura, a leitura crítica é compromisso de todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar irá permitir uma ampliação da criticidade e do estabelecimento de relações com o mundo e a vida cotidiana.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O TEXTO 1, objeto das aulas de Literatura, deve ser explorado, inicialmente, pela apresentação da biografia do autor. Na obra *Dias e noites de amor e de guerra*, Galeano (1940-2015) faz relatos na forma de um diário sobre acontecimentos políticos das décadas de 60 e 70 e suas experiências de exílio durante a ditadura militar no Uruguai. Como diário, registra fatos, opiniões e sentimentos pessoais. O autor relata casos de desaparecimento político, ameaças, perseguições e memórias referentes ao tempo das ditaduras militares na América Latina. Além disso, Galeano fala sobre viagens suas pelo Brasil, Venezuela, Bolívia, Cuba, Guatemala e Espanha, sobre amores e sobre seus filhos, retratando memórias do autor frente a diferentes períodos em que se viu obrigado a se afastar do seu país (Batista; Montañez, 2014).

A partir da Geografia, o TEXTO 2, fragmento da obra do geógrafo brasileiro Milton Santos, apresenta análise crítica sobre o processo de urbanização nos países latino-americanos e os impactos nas populações locais. Milton Santos desenvolveu teorização espacial a partir dos países do chamado “Terceiro Mundo”, com suas próprias características e particularidades. O autor produziu consistente material acadêmico, entre livros e artigos, em que analisou os diferentes processos envolvidos na urbanização dos países da América Latina, sobretudo a partir da década de 1970, envolvendo o êxodo rural, a implantação das multinacionais, as desigualdades sociais e a globalização, que alteraram a dinâmica territorial destes países neste contexto histórico.

O TEXTO 3, que corresponde a duas imagens que compõem a obra “Era dos Extremos” do historiador britânico Eric Hobsbawm, retrata o período histórico da Guerra Fria, marcado pela disputa entre EUA e URSS por meio de inovações tecnológicas e da dominação de territórios. Nesta obra, Eric Hobsbawm apresenta análise detalhada acerca do século XX, identificando os diferentes fenômenos e impactos gerados nesse período histórico à humanidade.

Os três textos retratam o período compreendido entre a década de 60 e 70, quando o mundo sofria os impactos da Guerra Fria. A dinâmica global foi alterada e cada região foi afetada de maneira diferente. As duas potências vencedoras da 2ª Guerra Mundial, isto é, EUA e URSS, travaram disputa tecnológica e territorial, buscando aumentar seu poder econômico e político em diferentes regiões do globo.

O contexto histórico do período da Guerra Fria, especialmente na América Latina, era a disseminação das multinacionais pelos países. Tratava-se da difusão da técnica pelos lugares, permitida pelo que Milton Santos (2006) chamou de meio técnico-científico-informacional, no qual a união entre a técnica, a ciência e a informação moldou a dinâmica econômica, política e cultural dos lugares. Há, portanto, nesse momento histórico, a alteração do

território nacional, que se transforma em um “[...] espaço nacional da economia internacional e os sistemas de engenharia mais modernos, criados em cada país, são mais bem utilizados por firmas transnacionais que pela própria sociedade nacional” (Santos, 2006, p. 163).

Considerando as aproximações e relações possíveis entre os três textos, elaborou-se um quadro contendo um esboço de uma sequência de atividades didáticas que podem ser dinamizadas nas aulas de Literatura, Geografia e História. O quadro é apresentado a seguir:

**Quadro 1** - Esboço de uma sequência de atividades didáticas interdisciplinares.

<p><b>AULA 1 – HISTÓRIA</b></p> <p><b>Tema:</b> <i>Os grandes eventos do século XX e seus impactos globais</i></p> <p><b>Objetivo:</b> Compreender os principais eventos que marcaram o século XX (Primeira Guerra Mundial, Crise de 1929, Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria) e refletir sobre seus desdobramentos nos países subdesenvolvidos.</p> <p><b>Metodologia:</b> Aula expositiva dialogada; Perguntas problematizadoras; Roda de conversa; Construção coletiva de uma nuvem de palavras.</p> <p><b>Procedimentos:</b> O professor apresentará os conteúdos com apoio de slides e conduzirá uma roda de conversa com os estudantes, propondo questões reflexivas. Durante a discussão, será construída uma nuvem de palavras em um cartaz com termos-chave destacados pelos próprios alunos. Essa nuvem servirá de base para as conexões interdisciplinares nas aulas seguintes.</p>
<p><b>AULA 2 – GEOGRAFIA</b></p> <p><b>Tema:</b> <i>Terceira Revolução Industrial e os efeitos do período técnico-científico-informacional</i></p> <p><b>Objetivo:</b> Analisar as transformações socioespaciais da Terceira Revolução Industrial, com ênfase na atuação de empresas multinacionais em países subdesenvolvidos.</p> <p><b>Metodologia:</b> Aula expositiva dialogada; Perguntas problematizadoras; Análise de imagens.</p> <p><b>Procedimentos:</b> Utilizando os slides e o cartaz da aula anterior, o professor promoverá discussões a partir das palavras-chave, estabelecendo relações com os fenômenos geográficos abordados. Em seguida, os alunos receberão imagens representativas da Terceira Revolução Industrial para colar no cartaz, conectando-as às palavras-chave.</p> <p><b>Tarefa para casa:</b> Pesquisar a biografia de Eduardo Galeano, preparando-se para a próxima aula de Literatura.</p>
<p><b>AULA 3 – LITERATURA</b></p> <p><b>Tema:</b> <i>Eduardo Galeano: vida, obra e o testemunho histórico na literatura</i></p> <p><b>Objetivo:</b> Compreender a proposta estética e temática de Eduardo Galeano, relacionando sua escrita aos contextos históricos e geográficos estudados.</p> <p><b>Metodologia:</b> Aula expositiva dialogada; Roda de conversa; Análise de obras.</p>

**Procedimentos:**

Os alunos compartilharão, em roda de conversa, os aspectos mais relevantes da biografia de Galeano encontrados na pesquisa. O professor apresentará diferentes obras do autor (que deverão circular na roda), especialmente *Dias e noites de amor e de guerra*, destacando o estilo híbrido de sua escrita e os temas abordados. Será promovido um diálogo com os conteúdos discutidos nas aulas de História e Geografia.

**Tarefa para casa:** Leitura prévia do TEXTO 1 (fragmento da obra de Galeano).

#### AULA 4 – HISTÓRIA

**Tema:** *Imagens da História: o século XX através da fotografia*

**Objetivo:** Interpretar registros fotográficos do século XX como documentos históricos, refletindo sobre as inovações técnicas e seus impactos sociais.

**Metodologia:**

Aula expositiva dialogada;  
Roda de conversa;  
Análise de imagens.

**Procedimentos:**

Com apoio de slides e do cartaz anteriormente produzido, o professor apresentará fotografias retiradas da obra de Eric Hobsbawm (TEXTO 3). Os alunos reorganizarão as palavras-chave em um novo cartaz, associando-as às imagens e aos conteúdos já discutidos.

**Tarefa para casa:** Levantar informações sobre produtos, marcas e eletrodomésticos presentes no cotidiano, investigando sua origem e o funcionamento das indústrias que os produzem.

#### AULA 5 – GEOGRAFIA

**Tema:** *Urbanização, globalização e desigualdades socioespaciais na América Latina*

**Objetivo:** Refletir sobre os impactos socioespaciais da globalização nos países latino-americanos, com base nos conceitos de Milton Santos.

**Metodologia:**

Leitura e discussão de texto;  
Roda de conversa;  
Atividade cartográfica.

**Procedimentos:**

Após leitura e debate do TEXTO 2 (Milton Santos), serão analisadas as pesquisas realizadas pelos alunos sobre as indústrias presentes em seu cotidiano. Em seguida, os estudantes montarão um mapa-múndi (a partir de um esboço fornecido), indicando a localização das matrizes e filiais de multinacionais, além de destacar os países desenvolvidos e subdesenvolvidos com uso de cores. A análise será voltada principalmente à América Latina e ao Brasil.

#### AULA 6 – LITERATURA

**Tema:** *A arte como resistência: Galeano e a memória histórica*

**Objetivo:** Relacionar o conteúdo literário de Galeano aos contextos históricos e geográficos vivenciados nas aulas anteriores, refletindo sobre a arte como forma de resistência e crítica social.

**Metodologia:**

Leitura oral e coletiva do TEXTO 1;  
Roda de conversa;  
Produção textual.

**Procedimentos:**

Os materiais produzidos (cartaz e mapa) serão fixados na sala. A leitura coletiva do TEXTO 1 será seguida de uma discussão sobre a mercantilização da arte e a indústria cultural, com apoio dos conceitos de Adorno e Horkheimer. Será proposta a produção de textos de memória inspirados no estilo de Galeano, mesclando ficção e realidade. Essas produções poderão compor uma exposição interdisciplinar junto aos cartazes e mapas elaborados ao longo do projeto.

**Elaboração:** os autores (2025).

As aulas descritas no quadro anterior constituem o esboço de uma proposta interdisciplinar voltada ao Ensino Médio. É fundamental que esse planejamento seja construído de forma colaborativa, para que a leitura dos três textos ocorra de maneira articulada e estratégica. Ademais, todos os encontros devem estar ancorados no dialogismo, com o objetivo de despertar a consciência crítica dos educandos e romper com os moldes da educação bancária, conforme denunciado por Freire (2023). Somente dessa forma a educação poderá, de fato, assumir um caráter libertador e transformador.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A sequência de atividades propostas possibilita, por meio do diálogo e da interdisciplinaridade, olhar e compreender a realidade geográfica e histórica através da linguagem em suas diferentes manifestações. A arte, como potência criativa, desperta as emoções humanas e permite aproximar, de maneira mais profunda, o homem do mundo. Eduardo Galeano, em seu texto, retrata um período que impactou e transformou as relações do homem com o mundo. Milton Santos e Eric Hobsbawm dão subsídios para que se compreenda as diferentes dinâmicas globais que levaram às transformações territoriais no mundo pós Segunda Guerra e suas consequências nos países subdesenvolvidos.

As metodologias sugeridas oferecem uma oportunidade para que o diálogo se materialize por meio da confecção de cartazes que, por sua vez, facilitam a reflexão através da visualização das palavras escritas. Integrar os conteúdos a partir de diferentes perspectivas permite ampliar a criticidade com um olhar transformador. “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (Freire, 2023, p. 128).

Nesse sentido, acredita-se que esse artigo cumpriu o objetivo de analisar as potencialidades do letramento crítico por meio de uma abordagem interdisciplinar, integrando Literatura, Geografia e História, a partir de um fragmento da obra Dias e noites de amor e de guerra. A integração desses diferentes saberes contribui para a reflexão do papel da educação para o desenvolvimento da vida humana. Somente uma educação libertadora poderá gerar os frutos da transformação. Nas palavras de Milton Santos, na obra Por uma outra globalização, “a gestação do novo, na história, dá-se, frequentemente, de modo quase imperceptível para os contemporâneos, já que suas sementes começam a se impor quando ainda o velho é quantitativamente dominante” (Santos, 2015, p. 69).

## AGRADECIMENTOS

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

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

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, Bárbara; MONTAÑEZ, Amanda Pérez. Vivências de Eduardo Galeano no exílio. **Anais do VIII Colóquio de Estudos Literários**. Diálogos e Perspectivas. Org.: FERREIRA, Cláudia; SILVA, Jacicarla; BRANDINI, Laura. Londrina, 06 e 07 de ago. de 2014. Disponível em: <[https://www.uel.br/eventos/estudosliterarios/pages/arquivos/Barbara%20Batista%20e%20Amanda%20Perez%20Montanez%20\\_Texto%20Completo.pdf](https://www.uel.br/eventos/estudosliterarios/pages/arquivos/Barbara%20Batista%20e%20Amanda%20Perez%20Montanez%20_Texto%20Completo.pdf)>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CARBONIERI, Divanize. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, Danie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 121-142.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. Edições Loyola, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 87 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- GALEANO, Eduardo. **Dias e noites de amor e de guerra**. Porto Alegre: L&PM, 2008. p. 98 -99.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 1968, 1985.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7ª Edição. São Paulo: Contexto, 2003.
- SANTOS, Milton. **Ensaio sobre a urbanização latino-americana**. São Paulo: Editora Hucitec, 1982.
- \_\_\_\_\_, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, v. 1, 2006.

\_\_\_\_, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 25ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

# ESCREVIVÊNCIAS EM CONCEIÇÃO EVARISTO E EDUCAÇÃO POPULAR: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

*Livia de Jesus Pimenta Antunes<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um desdobramento da pesquisa realizada para meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense.

Durante a infância, não é incomum pessoas relatarem diferentes experiências vividas envolvendo a literatura, especialmente no que diz respeito à escolarização. Em minha jornada, também pude perceber grande participação da literatura. Na adolescência, passei a conhecer a escrita fora de um contexto escolar. No primeiro capítulo do livro “Experiências de vida e formação”, de Marie-Christine Josso (2002), a autora utiliza o termo “recordação-referência” (p. 29) para se referir às vivências que são utilizadas como base para uma escrita baseada em percepções e sentidos pessoais. Nesse período, essa foi a escrita que conheci, uma escrita que podia tratar de questões que me eram pertinentes. Nesse momento, eu já cursava o magistério no ensino médio, e creio que esta era a primeira vez que de fato o pensamento sobre o que é ser uma mulher negra na sociedade em que vivemos me fez refletir. Além disso, muito por estar dentro de um curso voltado para a formação de professores e graças aos excelentes professores que passaram por minha jornada escolar, ainda no ensino médio passei a acreditar fielmente na educação como forma de liberdade, de emancipação e como algo totalmente ligado às questões raciais, e notei o quanto isso estava ligado às minhas próprias vivências, no entanto, que educação seria capaz disso?

Partindo das questões que me surgiram na adolescência - mas que na verdade estavam totalmente presentes na minha vida desde o momento em que observei o mundo sob minha própria ótica, pude revê-las em maior profundidade quando cheguei a graduação. Na graduação, pude conhecer Conceição Evaristo, que escreve e vê a escrita como parte fundamental da sua vida e história. Percebi que o tempo todo utilizei a escrita como forma de “escrevivência”, como a

---

<sup>1</sup> Licencianda em Pedagogia na Universidade Federal Fluminense | liviaantunes@id.uff.br

autora escreve. A partir disso, notei que aquilo que vivo não era necessariamente individual, havia toda uma comunidade de mulheres que compartilhavam de vivências parecidas com as minhas e, diante dessas questões, desponta a matriz deste trabalho.

A partir das vivências relatadas, é possível traçar como objetivo geral deste trabalho monográfico investigar e demonstrar a relação entre o termo “Escrevivências”, conceituado por Conceição Evaristo, o conceito de Educação Popular e as obras da própria autora. Para tal, através de pesquisa bibliográfica, identificaremos como a autora define o que é Escrevivência, observaremos o conceito de Educação Popular a partir da visão de Brandão (2006) sob o viés da educação popular como saber da comunidade, e analisaremos o livro “Poemas da recordação e outros movimentos”, da própria Conceição Evaristo, procurando identificar marcas deste conceito em sua obra.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **1 O conceito de Escrevivência**

Como ponto de partida para este trabalho, é necessário que pensemos o termo “Escrevivência” e seus significados. Em Fonseca (2020), podemos observar que morfologicamente, o termo vem da associação das palavras “escrever” e “viver”. No entanto, para pensarmos os significados que estão contidos no conceito, somente a gramática não seria capaz de trazer toda a subjetividade necessária.

Em Evaristo (2020a), a autora inicia seu texto pensando a Escrevivência “como um fenômeno diaspórico e universal” (p. 29), e, para isso, Evaristo parte do que ela chama de imagem geradora do termo. A imagem da Mãe Preta. A “negrinha”, que conta as histórias para os da casa grande dormirem.

E havia o momento em que esse corpo escravizado, cerceado em suas vontades, em sua liberdade de calar, silenciar ou gritar, devia estar em estado de obediência para cumprir mais uma tarefa, a de “contar histórias para adormecer os da casa-grande” (Evaristo, 2020a, p. 30).

A Escrevivência surge como uma possibilidade de resgate da mulher por trás dessa, de retirar essa imagem da mulher preta observada tão somente a partir de um ponto de vista escravocrata, e sobrepujar a potência que há na mulher preta e em sua ancestralidade.

Retomando ao termo “recordação-referência” (Josso, 2002, p. 29), podemos traçar um paralelo com o conceito de Escrevivência, e, nesse sentido, as Escrevivências podem ser concebidas como uma percepção pessoal do mundo,

notado sob uma ótica e autoria negra, feminina e pobre (Evaristo, 2020a, p. 38).

No entanto, apesar de se tratar de uma escrita de si, não é possível pensarmos o conceito de Escrivência em um contexto individualista, pelo contrário, em Evaristo (2020a) podemos observar que o termo é grandemente marcado por coletividade e ancestralidade:

Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. [...] Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si (Evaristo, 2020a, p. 35).

Dessa forma, podemos definir para este trabalho o termo Escrivência como a voz das mulheres que puderam ter a experiência da escrita de si e também das que não tiveram esse direito, uma voz coletiva e ancestral, carregada das marcas que são individuais mas que se parecem tanto com as marcas de todas nós. Delimitada a definição que utilizaremos, começaremos a analisar o proposto.

## **2 Educação Popular e o percurso formativo de Conceição Evaristo**

No livro: “O que é Educação Popular?”, Brandão (2006) movimentase por diferentes concepções a respeito da Educação Popular, aqui, vamos nos concentrar nos capítulos que tratam sobre a temática como “o saber da comunidade” e “educação das classes populares”.

No primeiro capítulo citado, o autor traz questões sobre a formação do ser humano e suas primeiras relações com o saber, mais especificamente o “conhecimento simbólico” (p. 21). Partindo das relações sociais e troca de saberes entre os mais velhos e mais novos de uma comunidade, o autor assume que este saber, o do trabalho - ainda não dividido socialmente -, é uma primeira Educação Popular.

Para pensarmos a segunda possível forma de conceituação da Educação Popular, iremos considerar que, por vezes, este formato de educação é assumido com um caráter desdobrado a partir da educação para adultos, no entanto, para Paulo, Nachtigall e Gões (2019) a Educação Popular não pode ser vista apenas como parte de alguma modalidade educacional, mas como uma forma de conceber a educação (p. 52). Assim como as autoras, Brandão cita:

[...]a educação popular não é uma variante ou um desdobramento da educação de adultos [...],a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação (Brandão, 2006, p.81-82).

Considerando tais apontamentos, podemos definir a Educação Popular como um movimento de emancipação das classes populares, dado segundo seu

próprio ponto de vista. Uma pedagogia que se apropria dos saberes próprios dessa classe para a construção da educação escolar e auxilia na ampliação do conhecimento científico.

Dessa forma, podemos iniciar o percurso formativo de Maria Conceição Evaristo de Brito, mulher nascida na periferia de Belo Horizonte em 1946. Em um de seus textos, Evaristo (2020b) traz uma escrita bastante poética, descrevendo uma cena que ela acredita ser seu primeiro contato com o que viria a ser uma forma de escrita:

“Talvez o primeiro sinal gráfico que me foi apresentado como escrita, tenha vindo de um gesto antigo de minha mãe.[...] Ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas. Mãe se abaixava, mas antes cuidadosamente ajuntava e enrolava a saia, para prendê-la entre as coxas e o ventre. E de cócoras, com parte do corpo quase alisando a umidade do chão, ela desenhava um grande sol, cheio “de infinitas pernas. Aquele gesto de movimento-grafia era uma simpatia para chamar o sol. Fazia-se a estrela no chão.” (Evaristo, 2020b, p. 49).

Evaristo descreve parte da rotina de sua mãe, uma mulher pobre, lavadeira, que utilizava de uma forma de escrita simples, mas que a autora diz talvez ser o engatinhar de sua relação com a escrita.

Evaristo (2020a) conta que, quando ainda estava no curso primário - nomenclatura usada pela autora para definir aquilo que hoje chamamos de Ensino Fundamental Anos Iniciais -, havia produções escritas propostas pelas professoras que tratavam de assuntos completamente alheios à realidade que ela vivia. A autora cita também que, apesar de que não vivesse tais experiências, desde esse tempo, inventava narrativas, como forma de suprir essa falta. Dessa forma, observamos que, nesse momento, a escrita da autora também estava muito ligada à uma subversão da realidade. Da mesma maneira, quando a autora, após anos na escola ficcionando textos que não cabiam em seu cotidiano, afirma criar personagens humanos, que passam pelas mesmas mazelas de pessoas reais, há uma forma de libertação: a Escrivência vista como a liberdade de ser.

No início da década de 1970, Conceição sai de Belo Horizonte para o Rio de Janeiro e passa a exercer o magistério em Niterói. A autora costuma afirmar que sua participação em movimentos de militância começa a partir de sua chegada ao Rio de Janeiro, no entanto, em Machado (2014, p. 251) observamos que Conceição retoma à memória fatos que despontam uma participação no movimento de afirmação de sua identidade negra, porém, em entrevista à Machado, a autora traz uma diferenciação do que ela acreditava ser militância de fato, de um movimento tido como algo mais pessoal. Conceição traz uma diferenciação entre o usar cabelo black power e o movimento negro, o que

estaria ligado com sua visão de que a militância deve ser coletiva, e não somente um movimento individual, mesmo que a subjetividade seja parte indispensável do movimento.

Em 1976, Conceição inicia a graduação em Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a interrompe em 1980, após o nascimento de sua filha Ainá, retoma e finaliza o curso em 1989. Ainda nos anos 1980, a autora participa do grupo Negrícia: Poesia e Arte de Crioulo, um movimento de militância direta, em que a autora conta que o grupo ia até as periferias e presídios, levando poesias que tratavam sobre o cotidiano, e “era uma poesia que trazia também uma marca desse discurso nosso, desse discurso negro, desse discurso de... emancipação” (Evaristo, 2010, apud Machado, 2014, p. 253). E, retomando ao conceito de Educação Popular, aqui podemos observar uma marca forte deste movimento de emancipação das classes populares. Levar a escrita e a poesia de forma que contemple as vivências daqueles que não gozam do direito de ter a leitura e a escrita como uma experiência cotidiana está grandemente ligado ao movimento da educação popular como uma forma de emancipação dessas classes populares.

De forma a acompanhar o movimento de “institucionalização” (Machado, 2014, p. 253) do movimento negro na década de 1980, Conceição ingressa no mestrado em Literatura Brasileira na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) nos anos 1990, com seu trabalho à respeito da literatura negra. Em entrevista à Machado (2014), Conceição afirma que, à princípio, não conseguia enxergar como a militância poderia estar dentro do meio acadêmico, visto que sua participação no movimento negro se deu primeiramente fora dos muros da universidade. No entanto, a autora passa a perceber que os personagens negros da literatura até ali eram tratados de forma estereotipada, e essa seria sua luta política dentro do meio acadêmico.

Eu tenho certeza que a academia é um lugar de militância, eu acho que as pessoas oriundas das classes populares, elas têm que estar dentro da academia. Você tem que levar um outro discurso, um outro posicionamento, formas de saberes diferenciados, porque senão a academia vai continuar sendo... os produtores de saber serão sempre das classes privilegiadas (Evaristo, 2013 apud Machado, 2014, p. 255 e 256).

A partir dessa visão, podemos mais uma vez trazer o conceito de Educação Popular de Brandão (2009). Esse “movimento de trabalho político” (Brandão, 2009, p. 82) vem à tona quando pensamos na trajetória de Conceição Evaristo. Vinda da classe popular e trabalhadora, observamos que a autora tem sua ascensão a partir da educação. Trazendo de volta minha experiência enquanto alguém também vinda das classes populares, lembro que, quando já estava no ensino médio, a universidade parecia algo muito distante da minha realidade.

Ninguém da minha família havia frequentado o ensino superior, poucos os que haviam completado o ensino médio. Hoje, tendo chegado à graduação, percebo que grande parcela da minha vida foi influenciada pela educação: meu trabalho como professora de educação básica, minhas expectativas quanto à vida e este trabalho. Pensando em Conceição, a autora é fruto dessa forma de fazer a Educação Popular, mesmo que na escola tenha vivido experiências que se distanciavam de sua realidade, Conceição nos traz a vivência de alguém que, com a educação, se desprende de um destino planejado, ocupando espaços anteriormente não ocupados por pessoas parecidas com ela.

Dessa forma, observando a tamanha ascensão de Conceição, podemos notar que a Educação Popular vista em Brandão (2009), na verdade não é um conceito somente teórico, mas algo presente na vida de pessoas que, assim como Conceição, tiveram a possibilidade de ampliar seus horizontes a partir dessa educação emancipadora, mostrando que a Educação Popular pode ser um prática real e possível.

Em paralelo com o mestrado, outro marco na vida de Conceição na década de 1990 são as primeiras publicações de seus textos na antologia *Cadernos Negros*, organizada pelo coletivo Quilombhoje, que permanece até a atualidade. E, mais à frente, se dedicou ao doutorado em literatura comparada, que completou em 2011 na Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, Conceição Evaristo é escritora, ficcionista e ensaísta, tem 7 livros publicados, 3 deles aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2019 e entre estes o vencedor do prêmio Jabuti: *Olhos D'água*. Além disso, fundou a Casa Escrivência, no Rio de Janeiro, espaço que conta com todo seu acervo literário. E, mais recentemente, tornou-se “imortal”, sendo eleita para a Academia Mineira de Letras, e é a primeira escritora negra a fazer parte do acervo do Arquivo-Museu da Literatura Brasileira (AMLB) da Fundação Casa de Rui Barbosa.

### **3 Sankofa: Uma perspectiva para o ato de escrever**

Sankofa, um provérbio ideográfico desmembrado em *san* - voltar, retornar; *ko* - ir; *fa* - olhar, buscar e pegar. Possivelmente elaborado como “nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás” (Dravet e Oliveira, 2017, p. 14).

**Figura 1 - Sankofa (1)**



Fonte: Acervo Digital IPEAFRO

Em Oliveira (2016), o autor traz a imagem de sankofa como este ato de voltar aos saberes de nossos antepassados, observar nossas origens e valorizar isto na construção de nosso futuro.

Pensando no conceito de escrevivência e no sentido coletivo que o próprio conceito traz, podemos pensar na sankofa como algo que também está incluído dentro disso. Pois, quando Conceição afirma que a escrevivência não se trata de visitar somente suas próprias vivências, mas também a de seus pares e seus ancestrais, podemos notar esse movimento de retorno ao passado. Assim, analisando seu livro, também faremos esse movimento de olhar para trás em busca de sabedoria.

Visto isso, analisaremos três poemas do livro, intitulados: Recordar é preciso; Certidão de óbito e, por fim, Vozes-mulheres.

## **4 Análise do livro “Poemas da recordação e outros movimentos”**

### ***4.1 Recordar é preciso***

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos  
A memória bravia lança o leme:  
Recordar é preciso.  
O movimento vaivém nas águas-lembranças  
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,  
salgando-me o rosto e o gosto.  
Sou eternamente naufraga,  
mas os fundos oceanos não me amedrontam  
e nem me imobilizam.  
Uma paixão profunda é a boia que me emerge.  
Sei que o mistério subsiste além das águas (Evaristo, 2017, p. 8).

No primeiro verso do poema, podemos observar que a autora traz o mar como um elemento sensorial para o texto, trazendo a ideia de que os pensamentos do eu-lírico, assim como o mar, tem um movimento constante. Movimento que também aparece entre o quarto e sexto verso do texto, trazendo um comparativo entre o salgado do mar e das lágrimas que vêm aos olhos do eu-lírico enquanto recorda seu passado.

No segundo e terceiro verso, observamos uma colocação da memória de forma bastante metafórica, colocada como quem rege um barco no oceano. Observados tais versos, podemos traçar um paralelo entre as memórias que trazem a escrevivência à tona e a sankofa: as memórias que causam tanto impacto na vida do eu-lírico são necessárias de se observar o movimento da sankofa de olhar para trás. Mas para quê serviria este olhar para trás?

Do sétimo verso em diante, vemos o eu-lírico dizer que é “eternamente naufraga”. A partir disto, podemos notar que esse movimento da mente lotada de fortes memórias não é passageiro, e sim algo que está sempre presente e possivelmente oscilatório: ora em grandes ondas, ora em calmaria, assim como as ondas do mar. No entanto, apesar dos movimentos, “[...] os fundos oceanos não me amedrontam e nem me imobilizam. Uma paixão profunda é a boia que me emerge”. Trazendo novamente referência às recordações necessárias, podemos interpretar esta paixão profunda como isto: a boia que emerge. Sendo assim, podemos retomar à pergunta feita no parágrafo anterior: para quê serviria este olhar para trás? Para que estas memórias, ainda que duras, sejam também a boia que nos faz emergir.

#### *4.2 Certidão de óbito*

Os ossos de nossos antepassados  
colhem as nossas perenes lágrimas  
pelos mortos de hoje.  
Os olhos de nossos antepassados,  
negras estrelas tingidas de sangue,  
elevam-se das profundezas do tempo  
cuidando de nossa dolorida memória.  
A terra está coberta de valas  
e a qualquer descuido da vida  
a morte é certa.  
A bala não erra o alvo, no escuro  
um corpo negro bambeia e dança.  
A certidão de óbito, os antigos sabem,  
veio lavrada desde os negreiros. (Evaristo, 2017, p. 14)

Mais uma vez, observamos fortes marcas da escrevivência sob um olhar coletivo e ancestral, visto que, neste poema, a autora nos mostra que as cicatrizes do período escravocrata ainda estão marcadas na pele do corpo negro. Nesse sentido, a referência aos olhos dos antepassados pode ser interpretada como a preservação da memória destes. Além de trazer uma dualidade simbólica entre o movimento de elevar-se e o estar nas profundezas do tempo, nos mostrando que, apesar de viverem no passado, elevam-se em nossas memórias no presente.

A partir do oitavo verso, vemos o eu-lírico tratar especificamente sobre a morte, dizendo que a qualquer descuido, é certa. Nos dois últimos versos, a morte é tratada quase como uma pesada bagagem carregada pelo povo negro ainda hoje. Na referência aos tumbeiros, mais uma vez é reforçado o fato de que as marcas atuais têm raízes históricas profundas.

Outro ponto a ser observado, é o uso de dois termos geralmente utilizados em meio jurídico: a própria certidão de óbito e o termo “lavrada”. Em um de seus significados, o termo lavrada é sinônimo de “sentença que se firmou por escrito” ou “discurso lavrado em documento”. Quando o eu-lírico traz o simbolismo da certidão de óbito e a afirmação de que a bala não erra o alvo, e por fim a lembrança dos navios tumbeiros, observamos que o eu-lírico tem a intenção de trazer para o texto o peso que a herança escravocrata traz para a população negra, fazendo com que ainda hoje, após de mais de cem anos da dita alforria, o corpo negro ainda seja o alvo das balas.

### **4.3 Vozes-mulheres**

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.  
A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.  
A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela.  
A minha voz ainda ecoa versos perplexos  
com rimas de sangue  
e fome.  
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. 19 e 20)

Neste texto, podemos observar uma espécie de árvore genealógica sendo estruturada durante a escrita. O eu-lírico traz memórias que vêm de sua bisavó, perpassando gerações até chegar em sua própria filha. A chave principal do texto é a questão de quantas vozes são trazidas na narrativa: uma bisavó, uma avó, uma mãe, todas em condições de subalternidade; a voz do eu-lírico, que é vista por tantos a partir de sua escrevivência, e por fim, a voz de sua filha, que recolhe todas as vozes em si.

Aqui, acreditamos que um dos pontos mais importantes a serem analisados é as vozes da filha e do próprio eu-lírico. Neste ponto, podemos retomar mais uma vez o conceito de Brandão (2006), da educação popular como um saber passado dos mais velhos para os mais jovens. Nesse ato em que a filha recolhe todas as vozes que ficaram presas nas gargantas de suas ancestrais e faz com que elas ecoem em sua própria voz e que o eu-lírico traz suas vivências em “rimas de sangue”, podemos observar a voz das mulheres que vieram antes delas ser finalmente livre, através desse movimento de entender aquilo que ancestrais gostariam de propagar em suas vozes e trazer para si.

Dessa forma, podemos observar no poema marcas fortes de ambos os conceitos analisados neste trabalho, principalmente quando exploramos a voz da filha, que traz consigo as vozes de suas ancestrais, sendo um símbolo da esperança da emancipação das mulheres que por tanto tempo foram marginalizadas.

## CONCLUSÃO

O principal objetivo deste trabalho era investigar e demonstrar a relação entre o termo “Escrevivências”, conceituado por Conceição Evaristo, o conceito de Educação Popular e as obras da própria autora. Para alcançar tal objetivo, buscou-se contextualizar uma das formas de conceituação da Educação Popular com o próprio percurso formativo da autora assim como também com uma de suas produções literárias, e também explorar como a escrevivência se manifesta em ambos.

Ao longo do estudo, constatou-se que a escrevivência, além de ser um ato

de conhecimento de si mesmo e de ancestralidade, é também potência como um ato político e como possível forma de se observar a Educação Popular como o saber de uma comunidade - pensando em conceitos como ancestralidade - e também como parte potencial da educação das classes populares. Por meio da análise dos poemas selecionados, é notório que a obra de Conceição Evaristo traz consigo uma bagagem reflexiva a respeito de identidade, ancestralidade e memória. Dessa forma, observamos que a prática da escrituragem é não somente uma expressão artística e literária, mas também uma representação de memórias individuais e coletivas do povo negro, trazendo voz àqueles que tiveram suas vozes arrancadas de si.

Este trabalho contribui para o fortalecimento do diálogo entre educação popular e a literatura, especificamente uma literatura de protagonismo negro e feminino. Embora o trabalho tenha o enfoque em relacionar escrituragens e Educação Popular, uma possibilidade de estudo também voltada para a escrituragem, é pensá-la como uma possível forma de ferramenta pedagógica em sala de aula, o que ampliaria o estudo sobre o conceito, trazendo possíveis contribuições.

Em resumo, o estudo revela que a escrituragem é um objeto de grande relevância, visto que é passível de análises que nos revelam uma grande potencialidade para a história negra do Brasil, trazendo um convite à reflexão e à possibilidade de emancipação através de um movimento artístico, pedagógico e de resistência e reconexão.

## REFERÊNCIAS

ADINKRA. **Acervo digital IPEAFRO**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros, [s.d.]. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/imagens/adinkra/>. Acesso em: 12 de setembro de 2024.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006. 122 p. Coleção Primeiros Passos, 318.

DRAVET, F. M.; OLIVEIRA, A. S. Relações entre oralidade e escrita na comunicação: Sankofa, um provérbio africano. **Miscelânea**, Assis, v. 21, p. 11-30, jan./ jun. 2017.

EVARISTO, C. A Escrituragem e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. **Escrituragem**: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020a. 277p. Cap. 1, p. 26-46.

\_\_\_\_\_. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. **Escrituragem**: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina

Comunicação e Arte, 2020b. 277p. Cap. 2, p. 49-54.

\_\_\_\_\_. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017. 92p. 5ª ed.

FONSECA, M. N. S. Escrivivência: sentidos em construção. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. **Escrivivência: a escrita de nós - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. 277p. Cap 3, p. 59-73.

JOSSO, M. As experiências ao longo das quais se formam identidades e subjectividade. In:\_\_\_\_ JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Editora Educa, 2002. 214p. Cap. 1, p. 27- 33. Coleção Educa-Formação.

MACHADO, B. A. “Escre(vivência)”: a trajetória de Conceição Evaristo. **História Oral**, v. 17, n. 1, p. 243-265, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, A. S. Provérbios em circulação. In: OLIVEIRA, A. S. Sankofa: **A circulação dos provérbios africanos – oralidade, escrita, imagens e imaginários**. Brasília: Universidade de Brasília, Programa de Pós Graduação em Comunicação, 2016. 120p. Cap. 1, p. 20-33.

PAULO, F. S.; NACHTIGALL, N. R. G.; GÕES, T. P. Educação Popular e Educação Social a partir de Paulo Freire: conceitos em disputas ou complementares?. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 43-62, 2019.



## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Afrocentricidade 91, 92, 93, 94, 96

Aprendizado 3, 10, 33, 47, 64, 66, 67, 70, 72, 73, 74, 78, 80, 93, 98, 99, 100, 101, 102

Aprendizagem 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 32, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 75, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106

Avaliação 10, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 88, 96

### C

Ciência 72, 76, 78, 105, 106, 110

Conhecimento 3, 11, 14, 17, 20, 22, 26, 35, 46, 62, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 80, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 101, 102, 105, 107, 109

Constituição 25, 35, 52, 107

Cultura 17, 18, 20, 22, 24, 29, 33, 34, 78, 80, 83, 87, 88, 90, 91, 94, 95, 105, 108

Currículo 19, 22, 23, 27, 29, 34, 35, 38, 39, 53, 55, 56, 66, 74, 91, 94, 96

### D

Desigualdades 16, 28, 32, 33, 40, 41, 42, 47, 48, 49, 92, 96, 110, 112

Diretrizes 20, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50

Diversidade 3, 4, 7, 12, 14, 20, 22, 23, 24, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 58, 66, 73, 83, 84, 88, 93, 97

Docente 3, 10, 14, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 31, 34, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 58, 60, 64, 65, 70, 93

### E

Educação 3, 4, 7, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 70, 75, 77, 78, 79, 80, 87, 88, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 113

Educadores 7, 20, 23, 24, 58, 66, 94, 100, 101

Ensino 3, 7, 9, 10, 13, 14, 17, 20, 23, 26, 27, 32, 35, 36, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 56, 60, 63, 64, 66, 67, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 84, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107

Estudantes 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 42, 45, 46, 47, 48, 54, 60, 63, 65, 66, 70, 77, 78, 98, 99, 100, 101, 102, 107, 108, 111, 112

Estudo 10, 12, 15, 41, 49, 50, 53, 58, 60, 87, 91, 99, 105

F

Formação 3, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 33, 34, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 74, 79, 82, 86, 87, 93, 95, 100, 107

G

Gamificação 98, 99, 100, 101, 102, 103

Geografia 83, 105

Gestão 30, 32, 34, 35, 37, 44, 46, 47

I

Identidade 3, 39, 55, 73, 82, 83, 91, 92, 94, 95, 96

Inclusão 45, 46, 47, 48, 50, 54, 56, 58, 92, 93

Inclusiva 3, 4, 22, 23, 40, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 53, 55, 56, 65, 91, 92, 96, 100

Interdisciplinar 52, 83, 86, 107, 108, 109, 112, 113

L

Letramento 12, 15, 16, 18, 106, 107, 113

Linguagem 11, 13, 26, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 79, 105, 108, 113

M

Metodologias 7, 33, 63, 71, 72, 77, 93, 98, 99, 101, 102, 103, 113

N

Neuropsicomotricidade 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

P

Pedagogia 24, 56, 62, 80, 85, 92, 93, 96

Pesquisa 3, 15, 31, 39, 49, 50, 53, 58, 78, 91, 112

Prática pedagógica 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 46, 48, 49, 55, 59, 60, 96

Professores 3, 20, 21, 23, 24, 26, 30, 32, 34, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 66, 69, 70, 71, 75, 77, 78, 93, 100

R

Racismo 20, 22, 24, 27, 91, 92, 94, 95

S

Saberes 3, 23, 24, 28, 33, 35, 36, 52, 83, 84, 88, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 105, 107, 113

Sociedade 3, 12, 19, 20, 22, 23, 24, 28, 29, 35, 40, 69, 76, 77, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 94, 105, 107, 111

Sujeitos 3, 9, 11, 12, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 52, 58, 91, 106, 107, 108

T

Tecnologias 7, 25, 26, 43, 44, 45, 46, 47, 69, 98, 101, 102

