

JADER SILVEIRA (ORG.)

EPISTEMOLOGIAS DA EDUCAÇÃO

MÉTODOS E PRÁTICAS
CONTEMPORÂNEAS



JADER SILVEIRA (ORG.)

EPISTEMOLOGIAS DA EDUCAÇÃO

MÉTODOS E PRÁTICAS
CONTEMPORÂNEAS



2026 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Epistemologias da Educação: Métodos e Práticas Contemporâneas
- Volume 1

S587e / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2026. 156 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5492-171-8

DOI: 10.5281/zenodo.20300994

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Silveira, Jader Luís. II. Título.

CDD: 371.104

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniesmero.com.br/2026/05/epistemologias-da-educacao-volume-1.html>



***Epistemologias da Educação:
Métodos e Práticas Contemporâneas***

Volume 1

AUTORES

**Claudia Cristina Santos Bastos
Cleusa Maria da Silva
Clotilde Clara da Silva
Douglas Rubens Nogueira
Ezio Pereira dos Santos
Fernanda Vitória Bezerra da Silva
João Marcos Ferreira Barbosa da Silva
José Gabriel da Silva
Laura Lívia Bezerra de Medeiros
Lázara Aparecida Garcia de Souza
Líris Renata Feitosa Souza Silva
Lívia Renata Dalva Albuquerque Vasconcelos
Lucelma Pereira da Silva
Maria Larissa Gomes dos Santos
Maria Laura de Oliveira Araújo
Maycon Vinicius da Silva Santos
Michael Douglas Justino dos Santos
Nayanna Medeiros Martos
Nelci Blasanufo de Souza Cruz
Nilton Soares Formiga
Regina Célia Pereira Marques
Roberta de Granville Barboza
Rômulo Davi da Silva
Thamyres Josefa Marinalva da Silva
Victoria Laís da Silva Oliveira**

APRESENTAÇÃO

A educação, em sua dimensão histórica, filosófica e social, sempre se constituiu como um dos mais complexos campos de produção do conhecimento humano. Pensar a educação implica compreender não apenas os processos de ensino e aprendizagem, mas também as múltiplas relações que atravessam a constituição dos sujeitos, das instituições e das práticas sociais. Nesse horizonte, as epistemologias da educação assumem papel central, uma vez que oferecem os fundamentos teóricos, metodológicos e críticos necessários para interpretar os fenômenos educacionais em suas diversas manifestações contemporâneas.

O livro *Epistemologias da Educação: Métodos e Práticas Contemporâneas* emerge como uma contribuição relevante para o debate científico e acadêmico acerca das transformações que marcam o cenário educacional do século XXI. Em um contexto profundamente impactado pelas mudanças tecnológicas, pelas reconfigurações sociopolíticas, pelas novas formas de produção do conhecimento e pelas demandas de inclusão e diversidade, torna-se imprescindível revisitar os paradigmas epistemológicos que sustentam as práticas educativas contemporâneas.

As discussões aqui reunidas não se limitam a uma abordagem estritamente teórica. Ao contrário, a obra estabelece uma fecunda articulação entre epistemologia, metodologia e prática pedagógica, demonstrando que os fundamentos do conhecimento educacional não podem ser dissociados das experiências concretas vivenciadas nos espaços formativos. Tal perspectiva revela a educação como campo dinâmico, plural e interdisciplinar, no qual diferentes correntes de pensamento dialogam, confrontam-se e se complementam na busca pela compreensão dos processos educativos.

Ao longo das últimas décadas, a produção científica em educação passou por profundas transformações epistemológicas. O predomínio de modelos positivistas e tecnicistas, outrora considerados hegemônicos, gradativamente cedeu espaço para abordagens críticas, fenomenológicas, hermenêuticas, pós-estruturalistas, decoloniais e interculturais. Esse movimento não representa apenas uma mudança metodológica, mas uma ampliação do próprio conceito de conhecimento científico, reconhecendo a complexidade das relações humanas, culturais e sociais presentes na educação.

Nesse sentido, esta obra propõe uma reflexão rigorosa acerca dos modos pelos quais o conhecimento educacional é produzido, legitimado e aplicado nas práticas pedagógicas contemporâneas. Os capítulos que compõem o livro evidenciam que a educação não pode ser compreendida como um processo neutro ou meramente instrumental. Toda prática educativa está atravessada por concepções de mundo, valores éticos, perspectivas políticas e intencionalidades sociais que influenciam diretamente a formação humana.

A contemporaneidade impõe à educação desafios inéditos. A expansão das tecnologias digitais, a intensificação da circulação de informações, as transformações no mundo do trabalho, as crises democráticas, os impactos das desigualdades sociais e a emergência de novos sujeitos históricos exigem uma revisão constante das práticas pedagógicas e dos referenciais epistemológicos que as sustentam. Assim, pensar métodos e práticas contemporâneas implica reconhecer que o conhecimento educacional precisa dialogar com a diversidade, a inovação, a criticidade e a emancipação social.

Os textos presentes nesta coletânea refletem justamente essa pluralidade de perspectivas. Reunindo diferentes olhares, abordagens e experiências investigativas, a obra promove um espaço de diálogo interdisciplinar capaz de enriquecer o debate acadêmico e fortalecer a produção científica no campo educacional. Os autores aqui reunidos demonstram compromisso com a construção de uma educação crítica, democrática e socialmente comprometida, fundamentada na pesquisa rigorosa e na reflexão epistemológica consistente.

Importa destacar que as epistemologias da educação não se restringem ao campo abstrato das teorias do conhecimento. Elas possuem implicações diretas sobre a organização curricular, as metodologias de ensino, os processos avaliativos, a formação docente e as políticas públicas educacionais. Assim, compreender os fundamentos epistemológicos da educação significa também compreender os caminhos pelos quais se constroem práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e transformadoras.

A obra também evidencia a necessidade de superar dicotomias historicamente presentes no campo educacional, como teoria e prática, ciência e experiência, objetividade e subjetividade, ensino e aprendizagem. Os debates contemporâneos demonstram que o conhecimento educacional se constitui precisamente na articulação entre essas dimensões, exigindo abordagens cada vez mais integradoras e interdisciplinares. Nesse aspecto, os capítulos apresentados oferecem importantes contribuições para a

consolidação de perspectivas investigativas sensíveis à complexidade da realidade educacional.

Além disso, esta coletânea evidencia o caráter plural das epistemologias contemporâneas, reconhecendo que diferentes formas de saber coexistem e dialogam no interior da educação. Tal compreensão amplia os horizontes da pesquisa educacional ao incluir perspectivas culturais, sociais e históricas diversas, valorizando experiências, identidades e saberes frequentemente marginalizados pelos modelos tradicionais de produção do conhecimento.

Ao apresentar reflexões profundas sobre métodos, teorias e práticas educacionais, este livro constitui-se como importante instrumento de formação acadêmica e profissional para pesquisadores, docentes, estudantes e demais interessados no campo da educação. Sua relevância reside não apenas na qualidade das discussões propostas, mas também na capacidade de fomentar questionamentos críticos acerca dos rumos da educação contemporânea e de seus desafios futuros.

Espera-se que as reflexões aqui desenvolvidas contribuam para o fortalecimento de uma educação comprometida com a emancipação humana, com a produção democrática do conhecimento e com a transformação social. Mais do que oferecer respostas definitivas, esta obra convida o leitor ao exercício permanente da problematização, da investigação e do diálogo crítico, elementos indispensáveis à construção de práticas educativas verdadeiramente significativas.

Dessa forma, *Epistemologias da Educação: Métodos e Práticas Contemporâneas* apresenta-se como uma obra necessária e atual, capaz de enriquecer o debate científico no campo educacional e de inspirar novas pesquisas, práticas e perspectivas teóricas. Que este livro possa servir como espaço de encontro entre diferentes saberes, experiências e reflexões, contribuindo para a consolidação de uma educação crítica, ética, inovadora e socialmente transformadora.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1 ANALFABETISMO E ANALFABETISMO FUNCIONAL ENTRE OS TRABALHADORES INFORMAIS EM PIRES DO RIO <i>Cleusa Maria da Silva</i>	12
Capítulo 2 A (IN)VISIBILIDADE DA MULHER NO PAPEL HISTÓRICO DA SOCIEDADE BRASILEIRA <i>Victoria Laís da Silva Oliveira; José Gabriel da Silva; Lívia Renata Dalva Albuquerque Vasconcelos; Maycon Vinicius da Silva Santos; Michael Douglas Justino dos Santos; Roberta de Granville Barboza</i>	24
Capítulo 3 A PRODUÇÃO DE MODELO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DE CIÊNCIAS <i>Maria Laura de Oliveira Araújo; Laura Lívia Bezerra de Medeiros; Regina Célia Pereira Marques</i>	38
Capítulo 4 A SINGULARIDADE DO FEMININO NA EDUCAÇÃO COLONIAL BRASILEIRA <i>Douglas Rubens Nogueira</i>	49
Capítulo 5 RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Clotilde Clara da Silva; Lázara Aparecida Garcia de Souza; Lucelma Pereira da Silva; Nayanna Medeiros Martos; Nelci Blasanufo de Souza Cruz</i>	61
Capítulo 6 A CONTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO ESPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS MOTORES, COGNITIVOS E SOCIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA <i>João Marcos Ferreira Barbosa da Silva; Fernanda Vitória Bezerra da Silva; Líris Renata Feitosa Souza Silva; Maria Larissa Gomes dos Santos; Thamyres Josefa Marinalva da Silva; Roberta de Granville Barboza</i>	73
Capítulo 7 A RESPONSABILIDADE DOS PAIS NO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DOS FILHOS À LUZ DO DIREITO <i>Claudia Cristina Santos Bastos</i>	87
Capítulo 8 PLURALIDADE METODOLÓGICA, RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DA CIÊNCIA CONTEMPORÂNEA <i>Ezio Pereira dos Santos</i>	101

Capítulo 9

A EDUCAÇÃO INTEGRAL CLÁSSICA GREGA, COMO CONTEÚDO INTERDISCIPLINAR PARA O PLANO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR LASSALISTA BRASILEIRO 121

Rômulo Davi da Silva; Nilton Soares Formiga

AUTORES

152



Capítulo 1
ANALFABETISMO E ANALFABETISMO FUNCIONAL ENTRE
OS TRABALHADORES INFORMAIS EM PIRES DO RIO
Cleusa Maria da Silva

ANALFABETISMO E ANALFABETISMO FUNCIONAL ENTRE OS TRABALHADORES INFORMAIS EM PIRES DO RIO

Cleusa Maria da Silva

*Professora da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Doutorado em Políticas Públicas,
estratégia e desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.*

Graduação em Pedagogia e Geografia, cleusa.silva@ueg.br

RESUMO

A produção textual em questão é resultado parcial de uma pesquisa desenvolvida pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), cujo objetivo é investigar os impactos do analfabetismo entre trabalhadores informais no contexto laboral e social. Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa, que teve como sujeitos de pesquisa trabalhadores informais analfabetos ou com dificuldades de leitura e escrita, condição que, segundo a literatura, denomina-se analfabetismo funcional, na cidade de Pires do Rio (GO). O trabalho informal exerce um impacto significativo na sociedade e na economia, sendo a informalidade um reflexo do desenvolvimento social e econômico. Trabalhadores informais geralmente possuem menos acesso a direitos trabalhistas e à proteção social, o que pode acentuar a desigualdade. Somado a isso, o mercado de trabalho formal exige, no mínimo, o ensino fundamental ou médio completo, excluindo analfabetos e pessoas com baixa escolaridade. Sem o domínio da leitura e da escrita, o trabalhador enfrenta maiores dificuldades para acessar melhores postos de trabalho ou empreender de forma sustentável. A pesquisa oferece contribuições significativas ao permitir uma compreensão mais profunda dos desafios educacionais e sociais enfrentados por indivíduos privados do acesso adequado à educação formal. Essa investigação pode fornecer *insights* valiosos para a formação de professores e para a criação de estratégias pedagógicas mais inclusivas.

Palavras-chave: analfabetismo; trabalhador; informal.

ABSTRACT

The text in question is a partial result of research developed by the State University of Goiás (UEG), whose objective is to investigate the impacts of illiteracy among informal workers in the labor and social context. It is an exploratory and descriptive study, with a qualitative approach, whose research subjects were informal workers who were illiterate

or had reading and writing difficulties, a condition that, according to the literature, is called functional illiteracy, in the city of Pires do Rio (GO). Informal work has a significant impact on society and the economy, with informality reflecting social and economic development. Informal workers generally have less access to labor rights and social protection, which can accentuate inequality. In addition, the formal labor market requires, at a minimum, complete primary or secondary education, excluding illiterate people and those with low levels of schooling. Without mastery of reading and writing, workers face greater difficulties in accessing better jobs or undertaking sustainable entrepreneurship. This research offers significant contributions by allowing a deeper understanding of the educational and social challenges faced by individuals deprived of adequate access to formal education. This investigation can provide valuable insights for teacher training and the creation of more inclusive pedagogical strategies.

Keywords: illiteracy; worker; informal.

Introdução

O fenômeno da informalidade no Brasil é um reflexo direto das oscilações econômicas e das fragilidades estruturais que compõem o cenário social contemporâneo. A ocupação informal, embora funcione como uma estratégia de sobrevivência imediata para milhões de brasileiros, revela as disparidades no acesso a direitos fundamentais e à proteção social. Nesse contexto, a cidade de Pires do Rio (GO) apresenta um recorte significativo, onde o trabalho informal não apenas movimenta a economia local, mas também expõe as vulnerabilidades de uma parcela da população que opera à margem das garantias trabalhistas e das exigências do mercado formal.

De acordo com os dados da PNAD Contínua (IBGE) de 2024, a taxa de analfabetismo no Brasil atingiu seu mínimo histórico de 5,3%. Entretanto, o desafio da qualidade do ensino persiste: a edição 2024 do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf) aponta que 29% da população entre 15 e 64 anos ainda é classificada como analfabeta funcional. No mercado de trabalho, esse cenário é igualmente crítico, com 27% dos trabalhadores apresentando dificuldades severas de compreensão e interpretação de textos, o que limita sua produtividade e o acesso a direitos sociais básicos.

Um dos entraves mais críticos para a inserção desses indivíduos na economia formal é o analfabetismo e o analfabetismo funcional. A literatura educacional demonstra que a ausência do domínio pleno da leitura e da escrita atua como uma barreira de exclusão, uma vez que a maioria dos postos de trabalho regulamentados exige, no mínimo, a escolaridade básica completa. Para o trabalhador informal, a baixa escolaridade limita

as possibilidades de ascensão profissional e dificulta o empreendedorismo sustentável, mantendo-o em um ciclo de precariedade laboral que impacta diretamente sua qualidade de vida e participação social.

Diante dessa problemática, torna-se importante investigar como a carência de educação formal molda a trajetória desses trabalhadores. A presente pesquisa, desenvolvida sob a égide da Universidade Estadual de Goiás (UEG), justifica-se pela necessidade de compreender as especificidades educacionais e sociais desse grupo. Ao dar voz aos sujeitos da pesquisa, trabalhadores que enfrentam as dificuldades do analfabetismo funcional, este estudo busca fornecer subsídios para que o campo da pedagogia e as políticas públicas possam repensar o acolhimento desses sujeitos e o papel da educação na transformação de suas realidades.

Este texto apresenta resultados parciais de um estudo exploratório e descritivo de abordagem qualitativa, realizado na Universidade Estadual de Goiás (UEG) em meados de 2025 e início de 2026 em Pires do Rio (GO). O objetivo central reside em investigar os impactos do analfabetismo no contexto laboral e social dos trabalhadores informais da região. Espera-se que esta investigação proporcione *insights* relevantes para a formação docente, incentivando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às demandas de indivíduos que, por diversas razões históricas e sociais, foram privados do acesso ao sistema de ensino na idade adequada.

Analfabetismo e analfabetismo funcional e trabalho informal

O analfabetismo traz consequências negativas para os indivíduos e para a sociedade. As pessoas apresentam baixa autoestima, dificuldade de participação na vida social e cultural, sentem vergonha da situação e enfrentam obstáculos para exercer a cidadania. Do ponto de vista social, esse fenômeno aumenta a pobreza e a desigualdade; dificulta o acesso aos direitos e à participação política; e impacta a economia, gerando desemprego e informalidade.

Segundo Freire (2019), o analfabeto não é alguém que simplesmente não sabe ler palavras, mas alguém que não consegue "ler o mundo" e agir sobre ele de forma crítica. O autor destaca que a alfabetização vai além da decodificação de letras, sendo uma ferramenta para a transformação social.

Soares (2021, p. 33) aponta que o analfabetismo “é a condição de quem não sabe ler e escrever, ou seja, de quem não domina os códigos alfabéticos”. A autora defende que a alfabetização deve ser acompanhada do letramento. Para ela, “letrar é mais que alfabetizar; é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”.

Soares (2021) diferencia alfabetização de letramento ao declarar que o indivíduo, ao se alfabetizar, adquire as habilidades e competências para ler e escrever; contudo, para ser letrado, o sujeito precisa desenvolver a capacidade de saber onde e como aplicar os conhecimentos adquiridos. A autora aponta que:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente, entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes (SOARES 2021, p. 27).

Soares (2021) afirma que o processo educacional deve se preocupar não apenas em ensinar a ler e a escrever, mas também, e sobretudo, em levar os indivíduos a utilizarem a leitura e a escrita envolvendo-se em práticas sociais.

De acordo com Ferreiro (2017), o analfabetismo é o estágio inicial da aprendizagem da escrita, no qual o sujeito não domina as correspondências entre letras e sons. Para a autora, a leitura e a escrita são sistemas construídos gradualmente; ou seja, não se adquirem essas habilidades da noite para o dia. Nesse sentido, cada conquista dos educandos em seu cotidiano rumo à alfabetização deve ser considerada de grande valor.

Freire (2021) afirma que a educação não deveria ser apenas um processo de memorização de letras e palavras, mas um caminho para a libertação e para a transformação social. Para o autor, alfabetizar não consiste apenas em ensinar a ler e a escrever, mas sim em permitir que o indivíduo compreenda criticamente o mundo ao seu redor. A alfabetização deve ser um processo crítico e libertador, permitindo que as pessoas analisem a realidade e questionem injustiças, sendo essencial para a formação da cidadania ativa. Sem a capacidade de ler, interpretar e questionar informações, os indivíduos tornam-se excluídos da sociedade e são impedidos de exercer plenamente seus direitos.

Quanto ao analfabetismo funcional, Soares (2021) o define como a condição do indivíduo que, embora tenha aprendido a ler e a escrever, não consegue utilizar essas habilidades de forma eficiente para resolver problemas do dia a dia. Essa visão destaca

que o simples aprendizado da codificação e decodificação não garante autonomia e compreensão.

Para Bourdieu e Passeron (2014), o analfabetismo funcional perpetua a exclusão social, pois impede que os sujeitos acessem e utilizem o conhecimento para participar ativamente da sociedade. Dessa forma, a falta de habilidades de leitura e interpretação reforça a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que restringe o acesso a melhores oportunidades.

O domínio da leitura e da escrita é fundamental na sociedade atual, pois influencia praticamente todos os aspectos da vida de um indivíduo, desde a comunicação até o desenvolvimento profissional. Tais competências contribuem para que as pessoas possam se relacionar, exercer seus direitos e participar da sociedade com cidadania, garantindo sua sobrevivência com dignidade por meio do trabalho. Além disso, permitem o acesso à informação e ao conhecimento, garantindo que os indivíduos se informem sobre o mundo e tomem decisões conscientes. O domínio desses códigos permite, ainda, a compreensão de leis, direitos e deveres, viabilizando a participação ativa na vida social.

Atualmente, o mercado de trabalho exige habilidades de leitura e escrita para o exercício da maioria das profissões. Os profissionais que dominam essas competências possuem melhores oportunidades de emprego e tendem a ser mais bem remunerados. Em contrapartida, trabalhadores com baixa capacidade de leitura e escrita geralmente ocupam cargos operacionais e informais, com baixos salários. Segundo o IBGE (2021), profissionais com alfabetização plena ganham, em média, 2,5 vezes mais do que aqueles com dificuldades funcionais.

Segundo dados da PNAD Contínua (IBGE) referentes ao encerramento de 2025, a taxa de informalidade no Brasil mantém-se em um patamar elevado, atingindo 38,7% da população ocupada. Esse índice corresponde a aproximadamente 39,5 milhões de brasileiros que exercem atividades profissionais sem registro oficial ou regulamentação pelas leis trabalhistas. Na prática, esse contingente de trabalhadores não possui carteira assinada, não contribui regularmente para a Previdência Social e encontra-se privado de direitos fundamentais, tais como férias remuneradas, décimo terceiro salário e seguro-desemprego.

Oliveira (2000) aponta que o trabalho informal é um fenômeno social presente em praticamente todo o mundo capitalista, assumindo maiores proporções em países de capitalismo periférico, como o Brasil. O autor declara que o setor informal é formado por

um conjunto de pequenas atividades geradoras de renda que se desenvolvem à margem das normativas oficiais, em mercados não regulamentados e competitivos, principalmente em sociedades onde é difícil distinguir capital e trabalho. O autor afirma, ainda, que as atividades informais utilizam pouco capital, técnicas rudimentares e mão de obra desqualificada ou com baixa qualificação, proporcionando ocupações instáveis, com reduzida produtividade e baixa renda.

Na sociedade informacional, a maioria dos cargos exige cursos de qualificação e treinamento contínuo, os quais demandam domínio de leitura e interpretação. Os trabalhadores precisam desenvolver uma série de habilidades técnicas e comportamentais para se destacarem no mercado de trabalho; exige-se não apenas a capacidade de ler e interpretar, mas também a de aplicar as informações corretamente. Um trabalhador sem tais competências permanece estagnado na carreira, o que reduz drasticamente suas oportunidades.

Em suma, a relação entre o analfabetismo funcional e a informalidade no Brasil evidencia uma barreira estrutural que compromete a dignidade humana e o desenvolvimento econômico. Como demonstrado, a ausência de letramento e de competências críticas de leitura impede que o trabalhador rompa o ciclo da precariedade, confinando-o a ocupações instáveis e com baixa remuneração. Portanto, a superação desse cenário exige mais do que a simples oferta de vagas escolares; demanda políticas públicas integradas e estratégias pedagógicas que reconheçam a alfabetização como um direito fundamental e uma ferramenta de emancipação social. Somente através de uma educação que promova a capacidade de "ler o mundo", conforme postula a literatura, será possível garantir que o trabalhador informal de Pires do Rio (GO) e de outras regiões do país conquiste autonomia, acesso à cidadania plena e melhores perspectivas de inserção no mercado de trabalho contemporâneo.

O processo metodológico

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa e exploratória, articulando o levantamento bibliográfico ao trabalho de campo. Segundo Minayo (2014), a abordagem qualitativa debruça-se sobre o nível subjetivo e relacional da realidade social, permitindo uma compreensão interpretativa dos fenômenos.

Complementarmente, a vertente exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema a partir da descrição de características de determinada população (GIL, 2019).

O suporte teórico e documental viabilizado pela pesquisa bibliográfica, que, conforme Fontana (2018), fundamenta todas as fases do estudo, desde a definição do problema até a elaboração do relatório final. O levantamento abrange obras sobre analfabetismo, mercado de trabalho e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de artigos científicos e relatórios institucionais (IBGE, UNESCO e MEC) sobre analfabetismo funcional e informalidade. Adicionalmente, foi coletados dados estatísticos sobre as taxas de analfabetismo e informalidade no estado de Goiás nos últimos quatro anos, estabelecendo parâmetros de comparação entre as realidades nacional e regional.

Para a compreensão da temática em nível local, realiza-se um trabalho de campo em Pires do Rio (GO). De acordo com Duarte (2002), esta etapa permite um olhar diferenciado sobre realidades já conhecidas. A coleta de dados ocorre por amostragem, utilizando: entrevistas semiestruturadas: aplicadas a gestores da educação municipal e a trabalhadores informais não alfabetizados; e questionários com perguntas abertas: aplicados a uma amostra de 200 trabalhadores informais (camelôs, feirantes, vendedores ambulantes, catadores de recicláveis, serventes de construção civil e diaristas). O instrumento foi desenhado para que os sujeitos realizem registros escritos, permitindo a análise concomitante do seu nível de alfabetização e interpretação.

Por fim, os dados parciais coletados foram sistematizados em textos e analisados confrontando a base teórica levantada, os dados estatísticos nacionais e o corpus obtido no trabalho de campo, cujos resultados são apresentados sob a forma de artigo científico.

Análise e Discussão dos Resultados

A coleta de dados empíricos realizada com 200 trabalhadores informais em Pires do Rio (GO) revela um cenário que corrobora as premissas teóricas de Oliveira (2000) sobre a precarização do trabalho em economias periféricas. Ao analisar o perfil de escolaridade da amostra, observa-se uma predominância crítica de baixa instrução: 59,5% (119 entrevistados) possuem o Ensino Fundamental incompleto e 1% (2 sujeitos) nunca frequentaram a escola. Somados aos 31,5% (63 sujeitos) com Ensino Médio incompleto, evidencia-se que a vasta maioria da amostra (92%) não concluiu a educação básica.

Esse panorama escolar dialoga diretamente com o conceito de analfabetismo funcional defendido por Soares (2021). Embora apenas uma pequena parcela seja analfabeta absoluta, a interrupção precoce dos estudos sugere que esses trabalhadores, apesar de dominarem rudimentarmente o código alfabético, podem enfrentar dificuldades severas na interpretação e aplicação de informações complexas no cotidiano laboral. Como aponta a literatura, essa condição restringe o indivíduo a cargos operacionais, explicando a concentração desses sujeitos em atividades informais de baixa remuneração e reduzida produtividade.

No que tange à faixa etária, os dados revelam uma concentração juvenil preocupante na informalidade: 55,5% dos entrevistados possuem entre 15 e 25 anos. Apenas uma minoria apresenta idade superior a 40 anos (3 indivíduos). Essa característica demográfica sugere que a informalidade em Pires do Rio tem sido a porta de entrada, ou a única alternativa, para jovens que abandonaram o sistema escolar precocemente. Sob a ótica de Bourdieu e Passeron (2014), essa inserção precoce no mercado informal sem a devida qualificação perpetua a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que esses jovens já iniciam suas trajetórias laborais estagnados em postos que não demandam ou oferecem desenvolvimento técnico.

Portanto, o confronto entre os dados e a teoria de Freire (2021) reforça que a falta de uma "leitura do mundo" crítica e de uma base educacional sólida impede que esses trabalhadores, majoritariamente jovens, exerçam sua cidadania ativa e acessem o mercado formal. A predominância de níveis de escolaridade que sequer atingem o Ensino Médio completo (apenas 8% da amostra o possui) justifica a invisibilidade social e a ausência de garantias previdenciárias relatadas, consolidando o ciclo de exclusão que caracteriza o trabalho informal na contemporaneidade.

Vulnerabilidade Socioeconômica e a invisibilidade do trabalhador

Os dados também revelam que a informalidade em Pires do Rio (GO) não é apenas uma questão de ausência de registro em carteira, mas um estado de profunda vulnerabilidade socioeconômica. A precariedade das condições de vida reflete-se, prioritariamente, na insegurança previdenciária e no acesso à saúde. Sem planos privados, os trabalhadores dependem exclusivamente do Sistema Único de Saúde (SUS), relatando dificuldades que vão desde a demora para atendimentos especializados até a escassez de

medicamentos básicos nas unidades públicas. Essa realidade corrobora a tese de Oliveira (2000) sobre o "capitalismo periférico", onde o trabalhador é despojado das garantias mínimas de proteção social.

A saúde financeira desses indivíduos também apresenta sinais de colapso. A pesquisa identificou uma alta taxa de inadimplência, com 43% dos entrevistados afirmando terem deixado de honrar compromissos no crediário. Mais alarmante ainda é o dado de que 63% dos trabalhadores já sofreram a interrupção de serviços essenciais, como água e energia elétrica, por falta de pagamento. Esse cenário é agravado pela exclusão bancária: a dificuldade em comprovar renda impede o acesso a empréstimos com juros reduzidos ou ao financiamento da casa própria, aprisionando o trabalhador em um ciclo de subsistência sem perspectiva de acumulação patrimonial.

No que concerne à jornada laboral, os resultados desconstroem a ideia de "flexibilidade" do trabalho informal. A maioria dos entrevistados supera as 60 horas semanais, uma carga horária excessiva que ultrapassa o limite constitucional de 44 horas do mercado formal. Esse esforço extenuante, contudo, não se traduz em segurança financeira, configurando o que a literatura denomina como "trabalho precário".

Por fim, os dados fenotípicos da amostra evidenciam o recorte racial da desigualdade no Brasil: a população preta e parda compõe a ampla maioria dos trabalhadores informais entrevistados. Esse achado é fundamental para a análise, pois demonstra que o analfabetismo e a informalidade não atingem a população de forma homogênea. Pautando-se em Bourdieu e Passeron (2014), percebe-se que o sistema social e educacional brasileiro ainda atua na reprodução de desigualdades históricas, onde a cor da pele e a baixa escolaridade funcionam como determinantes para a exclusão do mercado de trabalho formal e para a negação da cidadania plena.

Considerações finais

A presente investigação permitiu compreender que o analfabetismo e o analfabetismo funcional em Pires do Rio (GO) não são fenômenos isolados, mas engrenagens centrais que alimentam o ciclo da informalidade e da exclusão social. Os dados coletados evidenciaram que a baixa escolaridade, com 92% da amostra sem o ensino básico completo, atua como uma barreira intransponível para o ingresso no mercado de trabalho formal. Essa realidade condena uma parcela significativa da

população, majoritariamente jovem e autodeclarada preta e parda, a trajetórias laborais precárias, caracterizadas por jornadas exaustivas que superam as 60 horas semanais e rendimentos insuficientes para a manutenção de necessidades básicas.

Os resultados demonstram que a informalidade impõe um estado de vulnerabilidade multidimensional. A alta taxa de inadimplência e a dificuldade de acesso a serviços essenciais, como saúde e moradia, revelam que o trabalhador informal vive à margem das garantias constitucionais. A dependência exclusiva de um sistema público de saúde muitas vezes deficitário e a impossibilidade de comprovação de renda para crédito financeiro reforçam a tese de que a falta de escolarização plena retira do indivíduo as ferramentas necessárias para a navegação segura e autônoma nas estruturas da sociedade contemporânea.

No campo teórico-pedagógico, o confronto entre a prática e a literatura confirmou as premissas de Freire e Soares. A alfabetização, quando dissociada do letramento crítico, mostra-se insuficiente para garantir a emancipação. O "ler o mundo" pressupõe a capacidade de interpretar contratos, compreender direitos trabalhistas e reivindicar cidadania, competências que a maioria dos entrevistados ainda não desenvolveu plenamente. Portanto, o analfabetismo funcional em Pires do Rio não é apenas um déficit educacional, mas um mecanismo de reprodução de desigualdades históricas que perpetua a invisibilidade do trabalhador.

A pesquisa sinaliza, ainda, a urgência de políticas públicas que transcendam a simples oferta de vagas escolares. É fundamental que os programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as estratégias de alfabetização funcional sejam adaptados à realidade desse trabalhador, oferecendo currículos que conectem o saber escolar às práticas sociais e às demandas do mundo do trabalho formal. Somente por meio de uma educação sensível às especificidades regionais e raciais será possível reduzir a taxa de informalidade e oferecer perspectivas de futuro que não estejam limitadas pela precariedade.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento do debate sobre a formação docente e a gestão educacional no estado de Goiás. Embora os resultados apresentados sejam parciais, eles oferecem um diagnóstico contundente sobre a urgência de enfrentar o analfabetismo funcional como um problema de ordem econômica e social. Investir na educação integral do trabalhador informal é, em última análise, investir na justiça social e na construção de uma sociedade onde o domínio da leitura e da escrita funcione como uma verdadeira chave para a liberdade e a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2014.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. 21^a d. São Paulo: Cortez, 2017.
- FONTANA, F. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis, SP: FUNEPE, 2018.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52^a ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. Atlas: São Paulo, 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua: Educação 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 13 jan. 2026.
- AGÊNCIA BRASIL. **Taxa de informalidade no Brasil atinge 38,9% no trimestre encerrado em outubro**. Brasília: EBC, 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 13 jan. 2026.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. Hucitec: São Paulo, 2014.
- OLIVEIRA, Francisco. **Classes sociais em mudança e luta pelo socialismo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. Editora Contexto, São Paulo, 2021.



Capítulo 2
A (IN)VISIBILIDADE DA MULHER NO PAPEL HISTÓRICO DA
SOCIEDADE BRASILEIRA

Victoria Laís da Silva Oliveira

José Gabriel da Silva

Lívia Renata Dalva Albuquerque Vasconcelos

Maycon Vinicius da Silva Santos

Michael Douglas Justino dos Santos

Roberta de Granville Barboza

A (IN)VISIBILIDADE DA MULHER NO PAPEL HISTÓRICO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Victoria Laís da Silva Oliveira

Graduanda do Curso de História da ASCES UNITA, 2024139285@app.asc.es.edu.br

José Gabriel da Silva

Graduando do Curso de História da ASCES UNITA, 2024139261@app.asc.es.edu.br

Lívia Renata Dalva Albuquerque Vasconcelos

Graduanda do Curso de História da ASCES UNITA, 2024139246@app.asc.es.edu.br

Maycon Vinicius da Silva Santos

Graduando do Curso de História da ASCES UNITA, 2024139233@app.asc.es.edu.br

Michael Douglas Justino dos Santos

Graduando do Curso de História da ASCES UNITA, 2023104719@app.asc.es.edu.br

Professora Doutora Roberta de Granville Barboza

Professora orientadora da ASCES-UNITA e ESEF-UPE, robertagranville@asc.es.edu.br

RESUMO

Este estudo, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pretende analisar a visibilidade de mulheres nas bases acadêmicas e científicas, destacando suas trajetórias e importância no contexto acadêmico e social, muitas vezes negligenciadas e silenciadas pela historiografia tradicional. Tal temática se torna relevante para a academia e para a sociedade, incentivando a divulgação de

pesquisas sobre mulheres e inspirando novas gerações de estudantes e professores/as a questionarem estereótipos, padrões normativos e desigualdades de gênero. Teoricamente, baseou-se em obras de autoras referenciais na área dos estudos sobre a história das mulheres, gênero e feminismos. Metodologicamente, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, com tipo de estudo exploratório e tipo de pesquisa bibliográfica a partir de um mapeamento. A pesquisa foi realizada em artigos científicos mapeados a partir das bases de dados Scielo, Lilacs por meio de busca com combinação de palavras-chaves (mulher, história, visibilidade) e Google acadêmico, além de livros clássicos. Foram encontrados quatro artigos e quatro livros sobre a citada temática, os quais não apenas revelam, mas denunciam todo o processo de silenciamento das mulheres ao longo da história, afirmam que os estudos feministas e de gênero apresentam uma grande contribuição para os processos de desnaturalização dos processos históricos contados essencialmente sob o ponto de vista dos homens e apontam a necessidade de se resgatar e valorizar as narrativas das mulheres, reconhecendo-as como sujeitos históricos ativos. Os estudos também revelaram a necessidade de se desconstruir e desnaturalizar a narrativa patriarcal que relegou as mulheres a papéis secundários e submissos, ressaltando como suas contribuições foram sistematicamente apagadas ao longo da história. Diante de tais aspectos, o estudo contribui para uma formação docente crítica como futuros professores/as de história, alinhada aos princípios do PIBID, ao promover reflexões sobre representatividade, resistência e justiça histórica para as mulheres.

Palavras-chave: História das mulheres, Invisibilidade feminina, PIBID, Feminismo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), será apresentado na modalidade de comunicação oral durante o XI Congresso Nacional de Educação. A pesquisa tem como propósito central analisar criticamente a (in)visibilidade da mulher na historiografia brasileira, a fim de compreender os mecanismos históricos e epistemológicos que contribuíram para a marginalização de suas experiências nos processos sociais, políticos e culturais do país.

Historicamente, a mulher foi concebida sob uma perspectiva marcada pela hierarquização de gênero, tendo sua existência vinculada ao espaço doméstico e à subalternidade em relação ao homem. A historiografia tradicional, hegemonicamente elaborada por sujeitos masculinos, perpetuou essa lógica excludente ao construir narrativas que silenciaram ou minimizam a participação feminina em episódios fundamentais da formação histórica nacional. Essa abordagem restringiu-se a uma visão androcêntrica da realidade, desconsiderando a pluralidade das experiências vividas pelas mulheres ao longo do tempo.

A reflexão proposta encontra respaldo em autoras como Simone de Beauvoir, que,

em sua obra "*O Segundo Sexo*", evidencia como a mulher foi sistematicamente definida como "o outro" em relação ao sujeito masculino, sendo-lhe negada uma identidade autônoma e plena (Beauvoir, 1949). Paralelamente, Del Priore (2011) e Perrot (1988) contribuem com importantes análises sobre os processos de construção das representações sociais da mulher, revelando a complexidade de sua trajetória e as diversas formas de resistência exercidas frente aos discursos normativos e às estruturas de poder (Dels Priore, 2011; Perrot, 1988).

Do ponto de vista pessoal e formativo, esta pesquisa surge do interesse em fomentar uma prática docente mais crítica, reflexiva e comprometida com a equidade de gênero. Como licenciandos em História e bolsistas do PIBID, compreendemos a relevância de promover, no ambiente escolar, discussões que desafiem as narrativas hegemônicas e ampliem a compreensão dos sujeitos históricos, incluindo aqueles historicamente marginalizados.

A relevância científica deste estudo reside na necessidade de desconstruir os paradigmas excludentes da historiografia tradicional e de promover uma abordagem mais inclusiva e representativa dos diversos agentes históricos. Em termos sociais, a investigação justifica-se pela urgência em contribuir para a consolidação de práticas educacionais que valorizem a diversidade, os direitos humanos e a justiça epistemológica.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar as formas pelas quais a historiografia brasileira vem invisibilizando as mulheres e suas contribuições, bem como identificar possibilidades de construção de práticas acadêmicas e pedagógicas que promovam a inclusão e a valorização das experiências femininas. A proposta é contribuir para uma narrativa histórica mais equitativa, que reconheça o protagonismo das mulheres e favoreça o fortalecimento de uma educação comprometida com a transformação social.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo fundamenta-se em autoras que contribuem de forma significativa para a crítica à historiografia tradicional e à invisibilidade da mulher como sujeito histórico. A análise parte do pressuposto de que o silenciamento das mulheres nos registros históricos não é fruto de uma omissão acidental, mas resultado de um projeto estruturado por uma lógica patriarcal e androcêntrica, que moldou a história oficial como um espaço

de exclusão simbólica.

Simone de Beauvoir, em sua obra clássica *O Segundo Sexo* (1949), analisa como a mulher foi historicamente posicionada como “o Outro”, ou seja, como uma figura relacional e subordinada ao homem, sem um passado ou identidade próprios. Essa condição existencial compromete o reconhecimento da mulher como agente pleno da história e dificulta a construção de uma identidade coletiva capaz de romper com o apagamento simbólico a que foram submetidas. Sua obra demonstra que a opressão feminina está enraizada tanto em estruturas sociais quanto na construção simbólica da alteridade, na qual o masculino é considerado o padrão universal e o feminino, a exceção.

Michelle Perrot, em *Os Excluídos da História* (1988), complementa essa análise ao destacar que as mulheres foram tradicionalmente relegadas ao espaço privado, exercendo formas de poder invisíveis e, por isso, ausentes dos registros históricos marcados por uma historiografia que privilegiava a esfera pública e masculina. Sua ausência nos registros é resultado da valorização exclusiva de acontecimentos vinculados à política, à guerra e à economia, desconsiderando o cotidiano, os afetos e o mundo doméstico — locais de intensa participação feminina. A autora destaca, ainda, como a historiografia tradicional romantizou ou distorceu a presença das mulheres, reforçando visões estereotipadas e limitantes.

Rachel Soihet, no capítulo “História das Mulheres”, da coletânea *Domínios da História* (1997), aprofunda essa crítica ao demonstrar que a emergência da história das mulheres representou uma resposta às limitações metodológicas da historiografia tradicional. Soihet evidencia que a invisibilidade das mulheres também está relacionada à exclusão das fontes que poderiam registrar suas experiências, como cartas, diários, registros orais e documentos cotidianos. Para a autora, o reconhecimento do gênero como categoria analítica permitiu revisar criticamente as narrativas dominantes, abrindo caminho para uma história mais plural e inclusiva, capaz de abarcar a multiplicidade das vivências femininas.

Mary Del Priore, em *Histórias Íntimas* (2011), destaca como os discursos morais e religiosos, ao longo da história do Brasil, moldaram representações distorcidas da mulher, restringindo sua presença a estereótipos de mães, esposas ou figuras escandalosas. Ao analisar o corpo, a sexualidade e os comportamentos femininos, Del Priore revela como as mulheres foram disciplinadas por normas sociais que as afastaram dos espaços de poder e da produção histórica. Sua análise mostra que o apagamento das mulheres não

ocorre apenas pela ausência nos registros, mas também pela forma como elas foram retratadas — quase sempre como objeto de desejo, desvio ou pecado, e raramente como sujeito de sua própria trajetória.

Em conjunto, essas autoras demonstram que a marginalização das mulheres nos registros acadêmicos e científicos reflete uma construção social e cultural mais ampla, que naturaliza sua ausência, perpetua estereótipos e limita sua atuação histórica a funções afetivas, reprodutivas ou escandalosas. A seleção parcial de fontes, a desvalorização da esfera privada e a ausência de uma perspectiva crítica de gênero consolidaram uma historiografia excludente, que precisa ser urgentemente revisada.

Nesse contexto, os estudos feministas e de gênero surgem como instrumentos de resistência e reconstrução, ao propor novas categorias de análise, ampliar o escopo das fontes e reconfigurar a narrativa histórica. A presença da mulher como sujeito histórico ativo desafia os paradigmas tradicionais e convida a uma revisão crítica da maneira como a história é ensinada, escrita e legitimada. Assim, reconhecer a atuação feminina é não apenas um gesto de reparação histórica, mas também um compromisso ético com a justiça social e com a transformação das práticas educacionais e historiográficas.

Além dessas autoras clássicas, este trabalho dialoga com produções contemporâneas que aprofundam a compreensão sobre interseccionalidades e desafios atuais. Kia Lilly Caldwell (2000) problematiza a invisibilidade das mulheres negras no campo dos estudos de gênero no Brasil, apontando como a produção acadêmica tradicional priorizou experiências brancas e urbanas. A autora defende que reconhecer a diferença racial como categoria analítica é essencial para compreender a pluralidade das vivências femininas no país.

Da mesma forma, Thânia Kadma de Araújo et al. (2020) abordam a trajetória histórica das mulheres na sociedade brasileira, marcada por submissão e violência de gênero, mas também por importantes conquistas legais, como o direito ao voto, à educação e à proteção contra a violência. A obra enfatiza a persistência das desigualdades e a necessidade de ações práticas e transformações culturais para superá-las.

Andréa Lisly Gonçalves (2006), ao refletir sobre os desafios da historiografia feminista no Brasil, propõe que os estudos de gênero sejam compreendidos como um projeto político e subversivo, capaz de romper com a narrativa hegemônica e de incluir a diversidade das experiências históricas. Já Tânia Maria Gomes da Silva (2010) contribui com uma análise da trajetória da historiografia das mulheres no Brasil, destacando a

influência do movimento feminista, da escola dos Annales e dos novos paradigmas científicos na construção de uma história mais sensível à presença feminina.

Essas autoras complementam o alicerce teórico da presente pesquisa, oferecendo um olhar interseccional e ampliado sobre a construção da memória histórica das mulheres, seus apagamentos e resistências.

METODOLOGIA

Caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em levantamento bibliográfico. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender, de forma crítica e aprofundada, os mecanismos que sustentaram a invisibilidade da mulher na historiografia brasileira, a partir da análise de produções científicas e teóricas já consolidadas.

A investigação foi conduzida em três etapas principais. Na primeira, realizou-se um mapeamento sistemático em bases de dados acadêmicas — Scientific Electronic Library Online (SciELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Google Acadêmico — com o objetivo de identificar artigos relacionados à temática proposta. Foram utilizadas as palavras-chave “mulher”, “história” e “visibilidade”. Esse procedimento resultou na seleção de quatro artigos, os quais apresentaram pertinência direta com o problema de pesquisa, por tratarem do apagamento histórico das mulheres e da contribuição dos estudos de gênero para a revisão crítica da historiografia tradicional.

Na segunda etapa, realizou-se a seleção de obras de referência que abordam o papel histórico da mulher e a crítica às narrativas hegemônicas. Foram incorporados quatro livros considerados fundamentais para a fundamentação teórica, sendo o critério de inclusão pautado pela relevância acadêmica, pela pertinência temática e pela contribuição efetiva para os estudos de gênero e da história das mulheres. Nesse processo, privilegiaram-se produções recentes, sem desconsiderar obras clássicas indispensáveis à sustentação conceitual.

Por fim, na terceira etapa, procedeu-se à análise crítica e comparativa dos materiais selecionados, de modo a identificar aproximações, divergências e complementaridades entre as produções. Esse procedimento interpretativo possibilitou evidenciar os fatores que contribuíram para o silenciamento das experiências femininas,

bem como os caminhos apontados pela historiografia feminista e pelos estudos de gênero para a reconstrução da memória histórica.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu articular o levantamento e a sistematização de fontes acadêmicas com uma análise crítica orientada pela perspectiva feminista, em consonância com os objetivos formativos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os principais resultados da pesquisa realizada está descrito no quadro abaixo, onde apresentamos a organização subdividida em título da obra, autoria, ano de publicação e conteúdo principal o qual revela os principais aspectos que levaram à seleção das citadas obras.

TÍTULO	AUTORIA	ANO	CONTEÚDO PRINCIPAL
A ASCENSÃO DA MULHER: da submissão e violência em busca de igualdade de gênero, respeito e reconhecimento	ARAÚJO, Thânia Kadma Souza de et al.	2020	O artigo discute a trajetória histórica da mulher na sociedade brasileira, marcada pela submissão e violência de gênero. Destaca avanços como o direito ao voto, o acesso à educação e a criação de leis como a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio. A pesquisa, de cunho bibliográfico e qualitativo, conclui que, apesar dos progressos, a desigualdade e a violência contra a mulher ainda persistem, exigindo ações práticas e transformações culturais.
O Segundo Sexo	BEAUVOIR, Simone de	1949	Argumenta que a mulher foi historicamente definida como "o Outro", isto é, sempre em relação ao homem, nunca como sujeito autônomo. A sua invisibilização decorre do fato de que ela não tem um passado próprio, nem uma cultura própria independente do masculino. Sua condição de opressão não é apenas social, mas existencial: a mulher se encontra presa a uma estrutura que a obriga a viver em função do homem. A ausência de coesão social entre as mulheres e a relação simbiótica com seus opressores dificultam a construção de uma consciência coletiva que poderia subverter esse apagamento.

Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil	CALDWELL, Kia Lilly	2000	Analisa a invisibilidade da raça e da experiência das mulheres negras no campo dos estudos da mulher brasileiros. A partir de um olhar comparativo sobre estudos da mulher no Inglaterra, nos Estados Unidos e no Canadá a autora explora como questões sobre diferença racial entre as mulheres não foram tratadas nos diferentes contextos nacionais. Enfatiza a ausência da raça na maior parte dos estudos da mulher no Brasil e sugere que, para um melhor entendimento da diversidade das experiências das mulheres brasileiras, é preciso dar um maior enfoque para “diferença” racial e para a relação entre raça e gênero.
Histórias Íntimas	DEL PRIORI, Mary	2011	Mostra como a sexualidade, o corpo e o comportamento feminino foram domesticados ao longo da história do Brasil por meio da moral religiosa, dos valores coloniais e da vigilância sobre o corpo da mulher. A invisibilidade feminina não se dá apenas pela exclusão dos registros, mas também pela distorção: a mulher foi vista como objeto de desejo ou escândalo, e raramente como sujeito de sua própria história. Revela como os papéis atribuídos às mulheres, de mães, esposas e pecadoras, moldaram sua marginalização dos espaços de poder e do discurso histórico tradicional.
História & Gênero	GONÇALVES, Andréa Lisly	2006	Apresenta uma reflexão historiográfica sobre a trajetória dos estudos de gênero e da história das mulheres no Brasil desde os anos 1960, destacando o gênero como categoria analítica fundamental para compreender as relações sociais entre feminino e masculino. A partir de pesquisas sobre a escravidão em Minas Gerais, a autora mostra como essas relações sociais e históricas são estruturadas por construções de gênero e posicionamento de poder. Conclui apontando os desafios para a historiografia ao propor que a história de mulheres e gênero seja repensada como um projeto político-subversivo, articulando experiências femininas e

			masculinas em uma perspectiva relacional e interdisciplinar.
Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros	PERROT, Michelle	1988	Investiga as múltiplas formas de poder feminino invisível, especialmente no espaço privado. Para ela, as mulheres foram historicamente excluídas da esfera pública, associada à política e à razão, e confinadas ao privado, onde exerciam "poderes difusos". Sua ausência dos registros históricos está ligada a uma historiografia tradicional que ignorou o cotidiano, o doméstico e os afetos, espaços onde a mulher sempre teve atuação significativa. Com a renovação da história cultural e social, há uma tentativa de recuperar essa presença silenciada, embora ainda permeada de mitos e inversões interpretativas que romantizam ou distorcem a realidade vivida pelas mulheres.
Trajetória da Historiografia das Mulheres no Brasil	SILVA, Tânia Maria Gomes da	2010	Discute a inserção do sujeito feminino na historiografia brasileira, a partir de diversas contribuições: o movimento feminista, os novos paradigmas científicos e a contribuição dos Annales, que permitiram um alargamento das abordagens e dos métodos utilizados para as pesquisas envolvendo as mulheres.
Domínios da História	Organização por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas - Capítulo de Rachel Soheit	1997	Analisa a emergência da "história das mulheres" como uma resposta à historiografia tradicional que privilegia os grandes feitos masculinos. A autora explica que a invisibilidade das mulheres está relacionada à sua exclusão das fontes documentais (políticas, jurídicas e militares) e à construção de uma historiografia centrada no universo masculino. Com o advento do feminismo e da história cultural, o gênero passou a ser reconhecido como categoria analítica, possibilitando revisões críticas sobre o papel das mulheres na história e revelando as múltiplas identidades femininas apagadas pelas narrativas dominantes.

Quadro 1 - Autoria própria

A análise dos materiais mapeados revela a profundidade e a complexidade do processo de invisibilização das mulheres na historiografia e nos espaços de poder. Esses textos confirmam que o apagamento das experiências femininas não é uma falha pontual na produção do conhecimento, mas um reflexo direto das estruturas patriarcais que moldaram a sociedade e os discursos científicos, como já apontavam autoras clássicas do referencial teórico.

O artigo de Araújo et al. (2020) evidencia que, apesar de conquistas importantes como o direito ao voto, à educação e à proteção legal contra a violência, as mulheres ainda enfrentam desigualdades estruturais. O texto contribui com o debate ao mostrar que a construção histórica da subalternidade feminina foi marcada por episódios de violência e exclusão, o que dialoga diretamente com as análises de Del Priore (2011), que discute como normas morais e religiosas moldaram representações estereotipadas da mulher, reduzindo-a a papéis afetivos e reprodutivos. Ambas as obras reforçam que o silenciamento das mulheres não se limita à ausência nos registros históricos, mas envolve também sua distorção simbólica.

A discussão proposta por Caldwell (2000) amplia essa crítica ao evidenciar a exclusão das mulheres negras dentro do próprio campo dos estudos feministas brasileiros. Ao apontar a negligência da interseccionalidade entre raça e gênero, a autora denuncia uma produção acadêmica que, ao priorizar experiências brancas e urbanas, reforça novas camadas de invisibilidade. Essa análise se articula com a crítica de Rachel Soihet (1997), ao destacar a necessidade de revisar não apenas as fontes, mas também os sujeitos da história, incluindo aquelas identidades femininas múltiplas que foram apagadas pelas narrativas dominantes.

A obra de Andréa Lisly Gonçalves (2006) oferece uma leitura historiográfica sobre os caminhos dos estudos de gênero no Brasil. Ao defender o gênero como uma categoria analítica transformadora, Gonçalves propõe uma abordagem relacional e política, que desafia os paradigmas androcêntricos da história oficial. Essa proposta converge com a crítica de Michelle Perrot (1988), que denuncia a centralidade do espaço público masculino na produção histórica tradicional, ignorando a riqueza do cotidiano feminino. Ambas defendem uma ampliação dos métodos e dos objetos da historiografia, reconhecendo o valor da experiência vivida como fonte legítima de análise histórica.

Por sua vez, Tânia Maria Gomes da Silva (2010) recupera a influência de correntes historiográficas como os *Annales* e do movimento feminista na consolidação da história

das mulheres no Brasil. Sua análise mostra que, embora existam avanços, o campo ainda enfrenta resistências epistemológicas e institucionais. Essa perspectiva é reforçada por Simone de Beauvoir (1949), que já denunciava a dificuldade das mulheres em constituir-se como um grupo coeso e sujeito histórico autônomo, devido à construção social que as define como “o Outro”.

A obra de Mary Del Priore (2011), além de seu enfoque sobre a regulação da sexualidade feminina, contribui com a ideia de que os estereótipos internalizados e repetidos pela historiografia e pela educação reforçam a exclusão simbólica das mulheres. Isso conecta-se com o alerta de Araújo et al. (2020) sobre a necessidade de ações transformadoras para além da legislação: trata-se de mudar estruturas culturais profundamente enraizadas.

Por fim, a discussão conjunta dessas obras revela que a invisibilidade das mulheres não ocorre apenas pela omissão nos registros históricos, mas também pela escolha seletiva das fontes, pela valorização da esfera pública em detrimento da privada, e pela reprodução contínua de estereótipos sobre o feminino. Os dados analisados confirmam que os estudos de gênero e a história das mulheres têm desempenhado um papel fundamental na reconstrução da memória histórica e na denúncia desses apagamentos.

Desse modo, reafirma-se a importância de uma formação docente crítica, como a proposta pelo PIBID, comprometida com uma abordagem historiográfica plural, interseccional e inclusiva. O reconhecimento da mulher como sujeito histórico é parte essencial de um projeto educacional voltado à justiça social, à valorização das diversidades e à democratização do saber histórico.

CONCLUSÃO

A análise das obras selecionadas e dos dados mapeados ao longo deste trabalho evidenciou que a invisibilidade da mulher na história do Brasil não é fruto do acaso, mas de um projeto sistemático de silenciamento ancorado em uma historiografia tradicional, androcêntrica e excludente. Ao longo dos séculos, as experiências femininas foram marginalizadas, distorcidas ou apagadas, reforçando estereótipos que as restringem a papéis secundários ou afetivos. Diante desse cenário, este estudo reafirma a importância de revisitar criticamente os registros históricos e de promover uma abordagem historiográfica plural, interseccional e comprometida com a justiça social.

As contribuições teóricas de autoras como Simone de Beauvoir, Michelle Perrot, Rachel Soihet, Mary Del Priore, Kia Caldwell, entre outras, permitiram compreender que a mulher, historicamente tratada como “o outro”, teve sua trajetória condicionada por estruturas simbólicas e sociais que negaram sua autonomia e protagonismo. Ao mesmo tempo, essas autoras também oferecem caminhos para a reconstrução de uma narrativa mais justa, que valorize a diversidade das experiências femininas e enfrente os mecanismos de exclusão historicamente instituídos.

Para nós, licenciandos(as) em História e bolsistas do PIBID, essa reflexão foi também uma experiência formativa marcante. O contato com uma historiografia crítica e feminista ampliou nossa percepção sobre os limites das narrativas tradicionais e nos impulsionou a repensar as práticas pedagógicas que perpetuam apagamentos e desigualdades. Nesse sentido, o presente trabalho reforça o papel da educação como ferramenta de transformação social e da docência como prática política comprometida com os direitos humanos e a equidade de gênero.

Reconhecemos, contudo, as limitações deste estudo, especialmente no que se refere à abrangência geográfica e à escassez de fontes que retratem com profundidade a diversidade das mulheres brasileiras — em especial negras, indígenas, periféricas e LGBTQIA+. Essas lacunas evidenciam a necessidade de ampliar o escopo das pesquisas futuras e de incluir novos olhares sobre a multiplicidade de vozes femininas silenciadas.

Assim, ao contribuir para o fortalecimento de uma formação docente crítica, o presente trabalho propõe-se não apenas a resgatar as mulheres como sujeitos históricos, mas a inspirar práticas educacionais que valorizem a memória coletiva, a diversidade e a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Thânia Kadma Souza de; SANTOS, Osmair Oliveira dos; MONTEIRO, Patrícia Neves e Souza; FORTUNATO, Aluizio Antônio. A ascensão da mulher: da submissão e violência em busca de igualdade de gênero, respeito e reconhecimento. **RACE – Revista de Administração do Cesmac**, [S. l.], v. 7, p. 148-157, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/administracao/article/view/1341>. Acesso em: 30 set. 2025.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960. (Original de 1949).

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 91-108, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11922> (ou no PDF do periódico). Acesso em: 30 set. 2025.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVA, Tânia Maria Gomes da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. **Politeia – História e Sociedade**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/download/3871/3181> (PDF). Acesso em: 30 set. 2025.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. p. 367-407.



Capítulo 3
A PRODUÇÃO DE MODELO DIDÁTICO COMO
INSTRUMENTO DE ENSINO DE CIÊNCIAS

Maria Laura de Oliveira Araújo
Laura Lívia Bezerra de Medeiros
Regina Célia Pereira Marques

A PRODUÇÃO DE MODELO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO DE CIÊNCIAS

Maria Laura de Oliveira Araújo

Graduada em Ciências Biológicas, Licenciatura, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, maria.lauraao@gmail.com

Laura Livia Bezerra de Medeiros

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas, Licenciatura, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, lauralivia@alu.uern.br

Regina Célia Pereira Marques

Professora orientadora: Doutora em Ciências, Faculdade de Ciências Exatas e Naturais - UERN, reginamarques@uern.br

RESUMO

O paradigma tradicional no Ensino de Ciências frequentemente impõe uma postura passiva aos discentes, configurando-se como um obstáculo à aprendizagem significativa e à efetividade do processo educativo. Em contrapartida, a adoção de metodologias ativas e diversificadas potencializa o engajamento discente e a assimilação conceitual em Ciências Biológicas. Neste contexto, os modelos didáticos emergem como ferramentas pedagógicas robustas que promovem a interação prática e a aprendizagem lúdica, especialmente quando os estudantes são inseridos ativamente no processo de sua produção. Esta pesquisa teve como objetivo descrever e analisar a experiência formativa de estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas no papel de orientadores/mediadores na produção de modelos didáticos por alunos da Educação Básica, durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, em uma Feira de Ciências. Os modelos didáticos focaram em temas específicos, como Sistema Solar, Cnidários, Platelminhos e Nematódeos. Os resultados evidenciaram um elevado grau de interesse e participação ativa dos alunos na elaboração dos modelos, promovendo

uma intensa interação social e colaborativa. A experiência contribuiu significativamente para a socialização, o aprofundamento conceitual dos temas escolhidos e a colocação dos estudantes em uma posição ativa na construção do próprio conhecimento. Em síntese, a produção de modelos didáticos constitui-se como uma prática pedagógica eficaz que beneficia duplamente: a formação didático-pedagógica dos licenciandos (desenvolvimento de habilidades de mediação e planejamento) e a aprendizagem dos alunos da Educação Básica (internalização de conceitos e engajamento). O estudo reforça o potencial dessa metodologia para a construção de um Ensino de Ciências mais dinâmico, engajador e efetivo.

Palavras-chave: Modelos didáticos, Estágio supervisionado, Ensino de Ciências.

ABSTRACT

The traditional paradigm in Science Education often imposes a passive stance on students, becoming an obstacle to meaningful learning and the effectiveness of the educational process. In contrast, the adoption of active and diversified methodologies enhances student engagement and conceptual assimilation in Biological Sciences. In this context, didactic models emerge as robust pedagogical tools that promote practical interaction and playful learning, especially when students are actively involved in their production process. This research aimed to describe and analyze the formative experience of undergraduate students in Biological Sciences in the role of mentors/mediators in the production of didactic models by Basic Education students, during the mandatory supervised curricular internship at a Science Fair. The didactic models focused on specific themes, such as the Solar System, Cnidarians, Platyhelminthes, and Nematodes. The results showed a high degree of interest and active participation of the students in the elaboration of the models, promoting intense social and collaborative interaction. The experience contributed significantly to socialization, the deepening of conceptual understanding of the chosen themes, and placing students in an active position in the construction of their own knowledge. In short, the production of didactic models constitutes an effective pedagogical practice that doubly benefits: the didactic-pedagogical training of undergraduate students (development of mediation and planning skills) and the learning of students in Basic Education (internalization of concepts and engagement). The study reinforces the potential of this methodology for building a more dynamic, engaging, and effective Science Education.

Keywords: Teaching models, Supervised internship, Science teaching.

INTRODUÇÃO

As Ciências Naturais consistem em uma área abrangente do conhecimento, que aborda estudos essenciais sobre a vida e os fenômenos da natureza, tornando-se de fundamental importância o seu ensino para a Educação Básica, possibilitando aos estudantes a compreensão de si mesmo e do mundo que os rodeia.

Ao longo do tempo, o ensino das Ciências Naturais passou por diversas transformações, de forma a acompanhar a crescente importância concedida à Ciência e

Tecnologia para o desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade (Krasilchik, 2000). No Brasil, a experiência de ensino está em consonância com a legislação vigente, o que, atualmente, está associada às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Hermes, 2019).

Esses fatores culminam em diversas mudanças educacionais através das décadas, acompanhando tendências e desenvolvendo diferentes objetivos para a educação. O ensino de Ciências também é marcado pela influência de tendências pedagógicas, como comportamentalista, cognitivista, construtivista e sociocultural (Krasilchik, 2019).

Apesar das transformações que permeiam a área de Ciências e da influência de movimentos pedagógicos, o ensino de Ciências ainda segue, em grande parte dos casos, uma abordagem de educação tradicional, seja por motivos políticos e econômicos ou advindos de problemas na formação inicial docente (Marandino, 2002).

O ensino tradicional consiste em um aprendizado passivo por parte do estudante, em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre através da absorção de conteúdos transmitidos pelo professor, o que pode ocorrer de forma descontextualizada, e com foco na memorização de termos e conceitos, em um processo que pode se tornar desgastante para o aluno (Cabrera, 2021).

Esse desgaste representa um grande empecilho para a efetividade do ensino, uma vez que os estudantes não demonstram interesse nos conteúdos e apenas focam em decorá-los para obterem bons resultados em avaliações. A falta de contextualização nas aulas faz com que os alunos deixem de relacionar as Ciências com seu cotidiano e não compreendam a importância do estudo dos conteúdos para suas vidas.

Isso torna-se um problema recorrente para os professores, que precisam pensar em alternativas para despertar o interesse dos estudantes nas Ciências Naturais. Assim, as metodologias ativas surgem como uma forma de tornar o ensino-aprendizagem mais dinâmico, possibilitando a participação ativa dos alunos nas aulas.

Para aprender de forma efetiva, é necessário integrar atividades, desafios e informações contextualizadas, o que desafia os estudantes a tomar decisões e promove momentos de reflexão aprofundada, e as metodologias ativas revelam-se como pontos de partida para esses fenômenos (Morán, 2015). Ademais, o desenvolvimento da autonomia do aluno também configura-se como um dos benefícios das metodologias ativas (Berbel, 2011).

No contexto das Ciências Naturais, as metodologias ativas tornam-se importantes ferramentas para ilustrar os conteúdos de maneira prática, aproximando os estudantes da teoria e tornando-os protagonistas na construção de seus conhecimentos. Entre as metodologias, pode-se citar a sala de aula invertida, estudos de caso, jogos e modelos didáticos.

Os modelos didáticos são representações físicas e concretas de algum assunto, que auxiliam a aproximar conhecimentos teóricos da realidade. É possível tocar e interagir com os modelos, o que promove um maior contato do estudante com aquele conhecimento, sendo, inclusive, uma ferramenta importante a se utilizar com alunos com deficiência.

Através do modelo didático é possível chamar a atenção do aluno, demonstrar os conteúdos de forma mais efetiva e facilitar a aprendizagem através do contato direto com as representações, que geralmente são feitas com materiais conhecidos pelos estudantes (Silva et al, 2021). Por conta disso, os modelos podem ser, muitas vezes, feitos de materiais de fácil acesso.

Ainda que seja um dos recursos mais utilizados no ensino de Ciências, para que a aprendizagem ocorra efetivamente, é necessário envolver os estudantes na etapa de produção dos modelos didáticos (Krasilchik, 2019). Assim, eles podem participar ativamente na transformação de conhecimentos teóricos em práticos.

O uso de modelos didáticos também tem a sua importância para o licenciando exercendo a prática docente através do estágio supervisionado, pois a oportunidade de aplicá-los é valiosa para a sua formação inicial, uma vez que os docentes devem ter domínio de várias metodologias de ensino-aprendizagem. O ensino deve incluir modalidades pedagógicas diversas, já que cada situação exige sua própria dinâmica, e a diversidade de atividades costuma atrair os alunos (Krasilchik, 2019).

Nessa perspectiva, considerando as possibilidades do uso de modelos didáticos no ensino de Ciências, o objetivo deste estudo é analisar os benefícios da referida metodologia através da descrição da experiência de duas estudantes de graduação em Ciências Biológicas, Licenciatura, durante o período de Estágio Supervisionado em Ciências Naturais, no papel de orientadoras da produção dos modelos.

A relevância da pesquisa se revela na oportunidade de investigar os efeitos da inserção de práticas metodológicas diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem,

como forma de contornar os empecilhos proporcionados pela abordagem tradicional do ensino de Ciências, ainda fortemente presente.

Através da pesquisa foi possível verificar uma grande interação entre os estudantes e um forte contato com os conteúdos desenvolvidos nos modelos didáticos, evidenciando a metodologia como uma maneira viável de integrar conhecimentos e, também, como uma ferramenta importante para o desenvolvimento docente de estagiários de licenciatura.

METODOLOGIA

Para este trabalho foi utilizada uma abordagem qualitativa de estudo, em que o foco está em investigar a realidade tendo como base a perspectiva dos participantes da pesquisa (Zanella, 2013). Nesse tipo de investigação, a fonte de dados é o ambiente natural e os dados em si são descritivos, consistindo em palavras e imagens (Bogdan; Biklen, 1994).

Nesse viés, o campo de pesquisa foi a Escola Municipal Dinarte Mariz, localizada no município de Mossoró, Rio Grande do Norte, na ocasião do planejamento e execução de uma feira de Ciências ocorrida no dia 27 de setembro de 2024, em que estudantes de turmas de 6º ao 9º ano apresentaram projetos e modelos didáticos à comunidade escolar.

Os modelos didáticos produzidos e analisados tinham como temas Sistema Solar, Cnidários, Platelminhos e Nematódeos, todos tendo sido conteúdos ministrados pelas estagiárias durante o terceiro bimestre para as turmas de 6º e 7º anos da escola. Os modelos foram produzidos pelos próprios estudantes, seguindo a orientação das estagiárias e professoras.

No contexto de coleta de dados, o processo deu-se a partir da observação dos momentos de preparação dos projetos, como também do evento, do comportamento e da interação dos estudantes durante as apresentações, que foram registrados através de fotos e anotações. Dessa forma, a análise de dados deu-se através da revisitação desses registros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa uma turma de 6º ano, composta por 19 alunos, e uma turma de 7º ano, formada por 13 alunos. No início de setembro de 2024, os estudantes

foram informados da Feira de Ciências da escola que aconteceria no fim do mês, em que eles deveriam apresentar algum projeto, preferencialmente um modelo didático, produzido por eles próprios.

No momento, estudantes da graduação de licenciatura em Ciências Biológicas estavam cumprindo estágio curricular supervisionado com turmas da escola. As estagiárias responsáveis pelas duas turmas notaram no evento a oportunidade de desenvolver práticas diferentes com os alunos, e se voluntariaram para orientá-los na elaboração. Dessa forma, a etapa da produção teve início.

Os estudantes resolveram elaborar modelos com base nos conteúdos que estavam sendo ministrados durante o terceiro bimestre, que correspondia ao Sistema Solar para o 6º ano, e filos animais, em específico os Cnidários, Platelmintos e Nematódeos para o 7º ano. Dessa forma, os estudantes tiveram que estudar e analisar os assuntos teóricos para utilizá-los como base na elaboração dos modelos. Isso demonstrou como há uma relação entre teoria e prática no desenvolvimento de modelos didáticos.

Além disso, foi notável a interação e colaboração entre os estudantes durante a preparação dos modelos, que ocorreu na própria escola, durante as aulas de Ciências, sob a supervisão e orientação das estagiárias. Estas desempenharam o papel de intermediação na promoção da autonomia dos alunos, que, ao ter suas contribuições valorizadas, desenvolvem um sentimento de pertencimento (Berbel, 2011).

Também houve uma divisão dos alunos em grupos, em que cada um ficou responsável por desenvolver uma parte do modelo, fosse a modelagem, a pintura ou a montagem, além daqueles que preferiram se dedicar ao estudo da teoria para a apresentação no dia da Feira de Ciências. A divisão possibilitou que cada um contribuísse conforme as suas habilidades individuais e se ajudassem nas partes difíceis.

Os materiais utilizados na elaboração dos modelos didáticos foram disponibilizados pela própria escola ou obtidos de maneira fácil, consistindo em unidades de isopor, cartolina, papel, tinta e pincéis, cola e palitos de dente. A disponibilização da escola de grande parte dos materiais foi essencial para tornar a atividade acessível e viável.

A etapa de produção dos modelos se estendeu ao longo do mês de setembro e promoveu um grande engajamento dos alunos, uma vez que todos se interessaram em contribuir e participar ativamente e demonstraram um maior interesse nos conteúdos

que foram trabalhados. Esse fato vai ao encontro da ideia de que, para a aprendizagem ser envolvente, os estudantes devem produzir diretamente os modelos (Krasilchik, 2019).

No contexto docente, foi a primeira vez que as estagiárias orientaram a produção de modelos didáticos. A experiência foi bastante produtiva no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas necessárias para o ensino de Ciências, contribuindo para aumentar o acervo de ferramentas e metodologias que podem ser utilizadas para manter os estudantes interessados e engajados nas aulas.

Depois de finalizadas as preparações dos modelos, os estudantes começaram a se preparar para o dia da apresentação, que ocorreria durante a Feira de Ciências da escola, no dia 27 de setembro de 2024. Assim, eles promoveram uma revisão dos conhecimentos aprendidos durante as aulas, mostrando, mais uma vez, como a aplicação da metodologia os fez se interessar pelos conteúdos.

No dia da Feira de Ciências, todas as turmas se reuniram no pátio da escola para realizarem as apresentações. Os alunos das turmas orientadas demonstraram um bom conhecimento sobre os assuntos teóricos de seus modelos, apresentando com segurança e domínio dos conteúdos aos colegas e professores. Alguns grupos utilizaram de anotações em papel para auxiliá-los durante a apresentação, dispostos no próprio modelo ou na mesa de apoio (figura 1).

Foto 1- Apresentação do modelo didático do Sistema Solar.

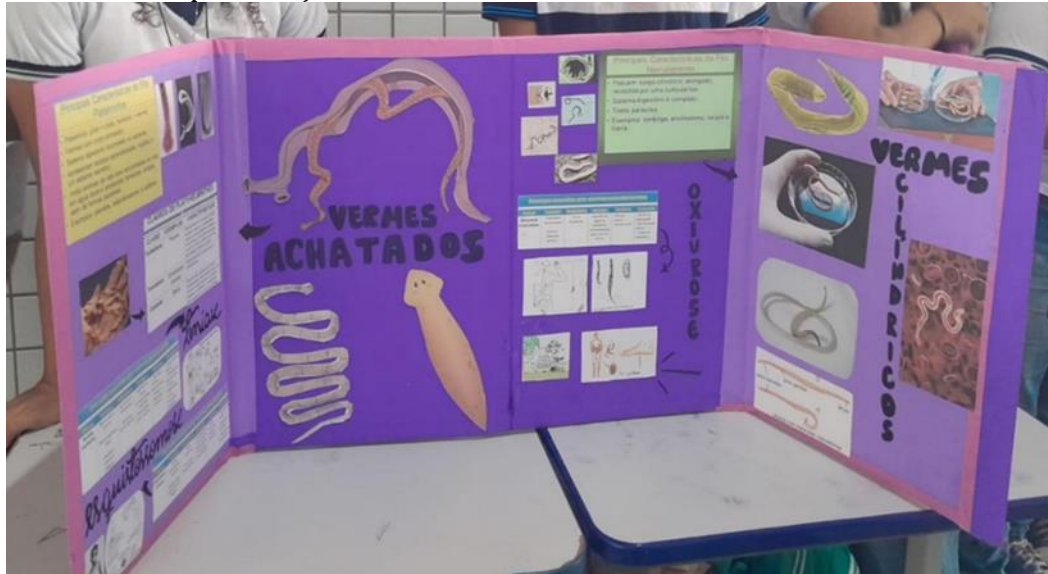


Fonte: Autoras (2024).

Os estudantes se dedicaram a buscar por informações sobre os temas abordados nos modelos, fazendo com que as apresentações contivessem contexto histórico,

descrições principais do conteúdo abordado e, também, curiosidades. Novamente, é perceptível como a inserção da metodologia fez os estudantes irem além da abordagem tradicional de ensino e se tornarem protagonistas de seus aprendizados (figura 2).

Foto 2- Apresentação do recurso didático de Platelminhos e Nematódeos.



Fonte: Autoras (2024).

Essa prática está de acordo com os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao defender o compromisso com a educação, evidencia a importância de colocar o estudante em uma posição de protagonismo no que diz respeito ao desenvolvimento de sua aprendizagem e projeto de vida (Brasil, 2018).

Assim, a metodologia de modelos didáticos mostrou-se uma ferramenta efetiva para tornar os estudantes mais engajados com o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo ao inseri-los diretamente no processo de produção. A atividade os fez sair da posição passiva de apenas receptores de conteúdo, fazendo-os participar ativamente da construção de seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de modelos didáticos demonstrou ser uma estratégia pedagógica de alta relevância no processo de ensino-aprendizagem, beneficiando tanto o corpo discente quanto o docente. Particularmente, a inserção do estudante como agente ativo (protagonista) na construção desses modelos fomenta o exercício da autonomia e da

autoeficácia. Tal engajamento propicia um contato mais significativo e profundo com o conteúdo curricular, resultando em uma maior efetividade no ensino de Ciências.

Para licenciandos em Ciências (estagiários), o contato e a aplicação de metodologias de ensino diversificadas são cruciais para a consolidação da identidade e práxis docente. Nesse contexto, o desenvolvimento e a implementação de modelos didáticos representam uma oportunidade ímpar para a experimentação prática de estratégias pedagógicas essenciais à formação profissional.

A supervisão do desenvolvimento de modelos didáticos emergiu como uma experiência altamente favorável para o aprimoramento de habilidades cognitivas e procedimentais na disciplina de Ciências. Este método se revelou benéfico tanto para a formação e aperfeiçoamento da prática docente dos estagiários quanto para a otimização do aprendizado dos estudantes da educação básica.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

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

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CABRERA, R. **Correntes Pedagógicas e o Ensino de Ciências Naturais**. Cuiabá: SETEC-UFMT, 2021.

HERMES, S. T. **Metodologia do ensino de Ciências Naturais**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, NTE, 2019.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n.1, p. 85-93, jan. 2000.


MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MARANDINO, M. **Tendências teóricas e metodológicas no Ensino de Ciências**. São

Paulo: USP, 2002.

SILVA, A. A.; *et al.* Uso de modelos didáticos no ensino de Ciências no Ensino Fundamental sob a perspectiva dos professores. **Somma - Revista Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí**, v. 7, n. 1, e100721, jul./dez. 2021.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de Pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.



Capítulo 4
A SINGULARIDADE DO FEMININO NA EDUCAÇÃO
COLONIAL BRASILEIRA
Douglas Rubens Nogueira

A SINGULARIDADE DO FEMININO NA EDUCAÇÃO COLONIAL BRASILEIRA

Douglas Rubens Nogueira

Graduando em Direito, Sociologia e Letras, especialista em Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas, Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade. Email:

prof.douglasrubensnogueira@gmail.com

RESUMO

A história da educação é uma parte fundamental da história da cultura, pois a educação é quem dissemina a cultura, sendo a cultura parte da história geral. No entanto, a educação, mesmo constituindo um elemento essencial e permanente da vida social e individual, não se concretizou sempre da mesma forma, para todos os grupos sociais, sejam esses divididos por classes financeiras, étnicas ou por gênero, principalmente durante o período colonial brasileiro. Este trabalho tem como objetivo analisar historicamente o papel da mulher no meio educacional brasileiro, durante o período colonial. A presente pesquisa emprega os métodos de análise bibliográfica e de rastreamento histórico dos processos educacionais e sociais, dos quais derivaram as seguintes técnicas de investigação: revisão de literatura e análise documental. Nogueira (2024) esclarece que, assim como todo o estudo da história da educação, a educação feminina é um fenômeno recente de pesquisa na historiografia. Na sociedade colonial, a mulher era tida como inferior ao homem e essa ideia foi enraizada por muito tempo. Enquanto o acesso à educação pela mulher branca, “elitizada”, era inferior em comparação ao dos homens brancos, a mulher negra escravizada era inexistente e tida como algo desnecessário para a sociedade patriarcal do Brasil colonial.

Palavras-chave: Educação. História da Educação. Feminino. Educação Brasileira.

ABSTRACT

The history of education is a fundamental part of the history of culture, since education is what disseminates culture, and culture is part of general history. However, education, even though it constitutes an essential and permanent element of social and individual life, has not always been realized in the same way for all social groups, whether divided by financial class, ethnicity, or gender, especially during the Brazilian colonial period. This work aims to historically analyze the role of women in Brazilian education during the colonial period. This research employs bibliographic analysis and historical tracing of

educational and social processes, from which the following investigation techniques were derived: literature review and document analysis. Nogueira (2024) clarifies that, like all studies of the history of education, female education is a recent phenomenon in historiographical research. In colonial society, women were considered inferior to men, and this idea was deeply rooted for a long time. While access to education for white, "elite" women was inferior compared to that of white men, enslaved Black women were virtually nonexistent and considered unnecessary to the patriarchal society of colonial Brazil.

Keywords: Education. History of Education. Feminine. Brazilian Education.

INTRODUÇÃO

Conhecer a história da educação é conhecer a estrada pela qual a sociedade percorreu ao longo dos anos. A práxis escolar foi moldada e também moldou a cultura social no território e no tempo em que se formou. A práxis escolar no Brasil Colonial foi marcada pelas mãos da religião, segregação e misoginia, desde a chegada dos jesuítas, primeiros professores formais do território brasileiro, aqui é importante frisar o termo "formais" pois os indígenas já eram educados para a vida em sociedade quando da chegada dos portugueses. Os indígenas eram educados por meio da observação dos mais velhos; crianças observavam e aprendiam com os caçadores, e artesãos mais experientes. Segundo Calháu (2010, p.13):

Os índios aprendiam pela força da tradição, de forma espontânea e não programada, até que tudo mudou com a influência dos ensinamentos jesuítas em sua cultura, fazendo com que estes, mesmo sem perceber, perdessem parte de seus costumes. Nesse sentido, o colonizador apaga um tanto da memória discursiva indígena e institui outra com novas marcas.

O Gênero feminino era tratado com um viés de subordinação, mantidas alheias ao movimento político e financeiro, empurradas aos afazeres domésticos, não sendo necessário para isso o acesso a uma educação formal, e as que alcançavam esse patamar encontravam um currículo diferenciado por seu gênero.

Pouco se comentava sobre as atividades da mulher, fosse ela imperatriz, senhora da fazenda ou escrava, mas o seu comportamento variava de acordo com a posição ocupada na sociedade colonial. As restrições que cercavam as mulheres da elite não eram as mesmas que recaíam sobre as escravas ou as mulheres brancas pobres. Estas circulavam nas ruas das cidades para cumprir os afazeres da casa-grande ou em busca de sobrevivência, sendo lavadeiras, domésticas, cozinheiras, costureiras (Konkel, Cardoso, et. All, 2005).

Lopes (2019) ensina que:

Os modelos escolares existentes até meados do século XX traziam diferenciações no currículo que se pautavam pelo gênero dos estudantes. Nessa linha, abrangia leitura e escrita para ambos os sexos e ensino da matemática mais avançada, restrita para os meninos. Às meninas, eram reservados o ensino de matemática elementar e trabalhos manuais, como bordados e costuras.

Essa abordagem educacional para com as mulheres, eram uma forma de mantê-las afastadas de uma atuação social pública e cerceá-las de direitos, ampliando uma diferença entre os sexos e expandindo ideias machistas.

Nogueira (2024) ensina que a mulher, em muitas famílias era considerada uma pessoa escravizada ao qual dormia no quarto do seu senhor, no sentido de que não gozavam de direitos e deviam obediência ao chefe da casa, obviamente encontra-se objeções a essa situação no estudo histórico, mas esse pensamento era comum, onde a mulher era tida como um mero objeto de satisfação sexual de seu proprietário e da geração e cuidado de herdeiros.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na presente pesquisa é uma revisão integrativa da literatura, utilizando-se de buscadores como Scielo, Portal Capes e Google Acadêmico. As buscas abrangeram os seguintes termos: história da educação, educação feminina, Brasil colonial, educação jesuítica e papel feminino na história do Brasil. O material visitado se apresentou através de livros, artigos, revistas e sítios eletrônicos, teses e dissertações, tanto na área da educação, quanto história e sociologia. Todos materiais de domínio público e citados ao final do trabalho. Durante a presente busca não houve limitação de temporal ou territorial, acessando-se materiais de pesquisadores brasileiros, latinos e europeus, seculares e atuais. O método proposto busca proporcionar as revisões históricas e teóricas, permitindo uma visão multidisciplinar sobre a história da educação brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa em história da educação vem ganhando corpo ao longo das décadas,

ainda assim campos como educação feminina são marginalizados, ainda mais quando se debruça sobre a mulher indígena e negra.

Afim de entender como ocorreu a educação feminina durante os anos de Brasil colonial (1500 – 1822), temos de primeiramente entender o papel social da mulher à época. Os primeiros séculos de construção do Brasil foram marcados pela submissão, não apenas das mulheres, mas de outros segmentos da sociedade, ao homem branco, ao qual desejava a manutenção do sistema patriarcal vigente. Um sistema marcado pela opressão, submissão e desigualdade. Nogueira (2024) ensina que “essa inferioridade afetou a imagem da mulher e impregnou nela a imagem de cidadão de segunda classe, que devia ordens ao homem mais próximo, antes do casamento, ao pai, na falta do pai, ao irmão mais velho e quando casada, devia obediência ao marido”.

No período colonial brasileiro as mulheres eram peças fundamentais para a construção da nova terra, porém a elas foi relegado um papel secundário ou quase invisível no meio social. O cotidiano feminino era marcado por rígido controle e a mentalidade da época era impregnada de mitos e superstições. (Silva e Castilho, 2014. p. 257)

Com a chegada dos primeiros portugueses em terras brasileiras, em 22 de abril de 1500, percebeu-se a existência de terras já habitadas, por pessoas que ainda não tinham contato com o “homem branco”. Havia diversas etnias em território brasileiro, cada qual com sua organização social própria. Há um estereótipo sobre a mulher indígena, tendo historicamente as limitado como escravizadas e procriadoras, muitas das vezes por meio de abusos. (SIQUEIRA JULIO, 2015, p. 2)

Parte desse estereótipo é citado por Freyre, no célebre livro “Casa Grande e Senzala” de 1933, nos poucos trechos do livro que citam a mulher indígena podemos destacar o seguinte trecho:

O europeu saltava em terra escorregando em índia nua; os próprios padres da Companhia precisavam descer com cuidado, senão atolavam o pé em carne. Muitos clérigos, dos outros, deixaram-se contaminar pela devassidão. As mulheres eram as primeiras a se entregarem aos brancos, as mais ardentes indo esfregar-se nas pernas desses que supunham deuses. Davam-se ao europeu por um pente ou um caco de espelho. (FREYRE, 2006 [1933]:161)

Em outros textos a mulher indígena aparece como um objeto sexual, um corpo de acesso fácil e reprodutor do mameluco (filho de um europeu e um ameríndio), como no livro “Primeiros Troncos e Paulistas e o Cruzamento Euro-americano” de Alfredo Ellis

Junior, publicado em 1936, donde se extrai o seguinte trecho:

Imagine-se o lusitano, ardoroso, descendente do arabo-berber muçulmânico, imigrado solteiro, livre de escrúpulos e de preconceitos, longe do mulhério branco, em meio rude, agreste e licencioso, como deveria ter ele abusado do femeação indígena, no planalto paulista! (ELLIS JR., 1976 [1934]:15)

Ribeiro (1995), ainda descreve o cunhadismo, como forma política e força de trabalho:

O homem vindo só, sem freios da família e encontrando indígenas nuas, bonitas, bronzeadas e destituídas do falso pudor europeu quinhentista, iniciou, quase que de imediato, uma fecundação desenfreada. As indígenas foram “utilizadas” pelos portugueses tanto para a sua satisfação sexual como para a expansão do “cunhadismo”. Ou seja, quando o português engravidava uma indígena, ele tornava-se parente dos outros indígenas da tribo. Com isso, tinha sempre muitos braços para carregar o pau-brasil para suas naus, aumentando rapidamente seu enriquecimento. (RIBEIRO, 1995)

A ideia de um papel puramente sexual das indígenas brasileiras, não logra êxito diante de pesquisas mais recentes. Diante do enfrentamento armado contra os indígenas brasileiros e que não favorecia as ideias da Coroa portuguesa, diante da decadência da mineração e ampliação da agricultura, houve no centro-oeste brasileiro uma alta demanda da mão de obra indígena escravizada.

Quanto à força produtiva, foram as mulheres, muito mais do que os homens que asse-guraram as produções e a agricultura para a subsistência antes da chegada dos portugueses. O trabalho no campo era quase todo entregue às mulheres, como o de dentro de casa. Eram as mulheres ameríndias que cuidavam do campo, da casa, dos filhos, enquanto os homens tinham suas atividades voltadas mais às produções artísticas. (Baseggio e Silva, 2015)

Em 1770, houve um esforço para reunir aldeamentos, onde mulheres fizeram parte do “grupo de negociações”, exercendo um determinado poder político, além de uma função de interprete.

Quando José de Almeida Vasconcelos, governador de Goiás entre 1772 e 1778, enviou uma expedição para atrair os carajás, em 1775, um dos componentes do grupo era uma índia intérprete, chamada Xuanam-Piá. Anos mais tarde, em 1780, a expedição enviada pelo governador D. Luís da Cunha, que iniciou as “negociações” que culminaram no estabelecimento dos caiapós em aldeamentos, também contava com duas caiapós intérpretes. As índias, que outrora eram tratadas como escravas no aldeamento de São José de Mossâmedes, haviam sido libertas do cativeiro ilegal por ordem de D. Luís. Agora batizadas,

casadas e vestidas, acompanharam o chefe da expedição, em busca de convencer os caiapós a serem aldeados.

O século XIX seguiu registrando casos dessas intérpretes. Em 1813, no governo de Fernando Delgado, quando, segundo as fontes, se procurava conter os ataques coligados dos xerentes, xavantes e carajás, mais uma vez a intérprete foi uma mulher, uma índia xacriabá (SIQUEIRA JUNIOR, 2015, p. 4)

A mulher indígena, no período colonial, quando observada fora de sua aldeia, na maioria dos casos serviu como mão de obra escravizada, corpo sexual e sem acesso à educação formal, utilizando-se da observação como forma de aprendizagem seja no seu cotidiano, ou como cuidadora que ao levar o filho do homem branco para a escola, para além disso sua educação baseava-se nos afazeres domésticos, como cozinhar, costurar e limpar.

Dentro das aldeias, segundo Ribeiro (2006) não existia diferenciação de gêneros quanto o acesso à educação.

[...] considerava a mulher uma companheira, não encontrando razão para as diferenças de oportunidades educacionais. [...] Isso porque o trabalho e o prazer do homem, como os da mulher indígena, eram considerados eqüitativos e socialmente úteis. Os cronistas do Brasil quinhentista se admiravam da harmonia conjugal existente entre os indígenas brasileiros.

A educação formal no Brasil colonial foi destinada a uma minoria, os que eram detentores de terras e engenhos, mesmo assim, excluindo-se a mulher. A educação foi destinada a elite masculina branca, formada pelos primogênitos, que em determinada idade eram enviados para continuar seus estudos na Europa.

Enquanto o acesso à educação pela mulher branca, membro da elite era inferior a educação dispensada aos homens, a mulher negra e escravizada era inexistente na práxis escolar é considerada desnecessária.

Nessa Sociedade colonial, a mulher era tida como inferior ao homem e essa ideia foi enraizada por muito tempo depois, passando o Brasil colonial e tendo alguns resquícios mesmo atualmente. Percebe-se que, durante muito tempo, a própria historiografia deixou a imagem da mulher à margem da sociedade, e, quando retratada, era de uma forma inferior e condicionada—à imagem do homem. (NOGUEIRA, 2024, P.127)

Pe. Manoel da Nóbrega, após ser procurado por um grupo de aldeões, ao qual solicitavam que suas filhas pudessem acessar a escola de ler e escrever, juntamente a outros padres tentaram autorização régia para a fundação de uma escola feminina, afim

de ensinar catecismo, leitura e escrita.

Mattos (1958, p.88), escreve que “A idéia parece ter partido inicialmente dos próprios indígenas da Bahia, que por volta de 1552 procuraram Nóbrega para pedir-lhe que fundasse também recolhimento para suas filhas, confiando-as a mulheres cultas e virtuosas”.

Naquele tempo, meados do século XVI, pouco se pensava na instrução das meninas. Em todo o caso, da-se o fato extraordinário de irem ter os índios com o Pe. Manoel de Nóbrega a pedirem-lhe que assim como havia padres para ensinar seus filhos, também desejavam mulheres virtuosas para as filhas” (MOACYR, 1936, p. 10)

Ribeiro (2000) ensina que:

Mesmo as mulheres que viviam na Corte possuíam pouca leitura, destinada apenas ao livro de rezas. Por que então oferecer educação para mulheres ‘selvagens’, em uma colônia tão distante e que só existia para o lucro português?

Mesmo tendo sido um padre o interlocutor para a fixação de uma escola feminina, há de se observar que a própria religião exercia um papel limitador ao acesso feminino aos estudos, pois evidenciava comportamentos machistas, criavam normas e pregavam condutas de segregação.

Imitai-a, minhas filhas, a vida de Maria seja para vós a imagem da virgindade, da qual irradie como de espelho o encanto da castidade e o ideal da virtude. Seja ela o exemplo da vossa vida, pois os seus admiráveis ensinamentos mostram o que deveis corrigir, copiar e conservar. Ela é o modelo da virgindade. É tal a natureza de Maria que, para lição de todos, basta a sua vida. Por conseguinte, Maria deve ser a regra de nossa vida. Tão grande era a sua graça, que não só conservava em si a virgindade, mas comunicava o dom da integridade àqueles que visitava. Santo Ambrósio tinha razão de afirmar: “Oh, riquezas da virgindade de Maria”! Por causa dessas riquezas, [...] contemplem a virgindade de Maria para observarem com mais fidelidade e perfeição a castidade do próprio estado. (VATICANO, Sacra Virginitas, 1954)

O discurso médico reforçava o conceito de inferioridade feminina.

O sistema nervoso (da mulher) muito mais delicado, é envolvido por um tecido celular mais humido e frouxo ... é assim que vemos, a doçura a indulgência e a submissão, serem as virtudes essenciais deste bello e primoroso filho de Deus: sempre e sempre a intenção do Creador se revelando na organização, nos instintos, pensamentos e sentimento da mulher. (Diário de Campinas, 30/11/1875 apud RIBEIRO, 2006, p. 58).

Percebe-se que a ideia de uma inferioridade feminina possuía fundamentação

religiosa, histórica e clínica. Sendo assim, naturalizou-se o processo de sujeição feminina e sua ausência nas tomadas de decisões em espaços públicos ou privados, pois no pensamento patriarcal da época, não havia a necessidade de ter a mulher presente e, muito menos, como um ser pensante e sim como um ser que apenas obedecia ao homem.

Devido a essa castração social da mulher, a educação formal era tida e vista como um direito desnecessário, com isso, a educação feminina era direcionada apenas a uma educação informal e aos afazeres domésticos, como bordar, costurar, cozinhar e cuidar dos filhos do marido e das vontades dele. Conhecer as letras e os cálculos básicos era tido como desnecessário, pois sua participação na vida política não seria necessária, tendo em vista que esse mundo era de poder exclusivo dos homens e poderia depreciar os preceitos morais femininos.

Conforme explica Áries (1981), “a ausência da educação feminina pode ser explicada pela exclusão da mulher do processo educativo pelo menos até o final do século XVII, quase dois séculos de diferença em relação aos homens”. Essa negativa à educação do gênero feminino no sistema educacional formal contribuiu para a conhecida diferenciação entre os gêneros, tanto no mercado de trabalho, quanto na política e na sociedade de forma mais ampla, como pode ser percebida até o momento atual.

Foi após a expulsão dos jesuítas, pelo Marques de Pombal, que a educação ficou a cargo do Estado e foi disponibilizado a meninas, contudo, ainda em ambientes distintos. As aulas de latim, grego e retórica foram disponibilizadas às mulheres a fim de suprir o vazio das escolas jesuítas, mesmo assim, essas aulas não eram disponíveis a todas as classes sociais da época. Foi através de Pombal que as mulheres conseguiram a oportunidade de uma educação formal e de entrada no magistério.

Segundo Silva e Silva (2021), “Com a vinda da família real ao Brasil, em 1808, a educação passa a ser direcionada para a formação no exército e para administração. Foram criados alguns cursos superiores direcionados aos homens e mais escolas de ler e escrever, para homens e mulheres, porém o acesso também era restrito a apenas algumas camadas da população, principalmente para as mulheres”.

Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, e da implantação da Reforma Pombalina da Educação, pouca coisa mudou na educação feminina [...]na mesma época em que a Coroa introduziu as Cartas Régias no ensino brasileiro, escrevia que, em Portugal, [...] pouquíssimas (mulheres e moças) sabem ler e escrever; e, muito menos, fazer ambas

as coisas correntemente. Nem mesmo a vinda de D. João VI alterou, de forma significativa, a educação da mulher brasileira. “[...] esta, em 1815, se restringia, como antigamente, a recitar preces de cor e a calcular de memória sem saber escrever ou fazer as operações. (Konkel, Cardoso, et. All, 2005)

Observa-se que as mulheres praticamente não tiveram acesso à escolarização no período colonial, a não ser a educação informal que consistia apenas no “cuidar de uma família”. Às mulheres que não contraíam matrimônio restavam-lhe a vida religiosa. A educação feminina era tida como uma “heresia social” tanto em Portugal quanto no Brasil, a ausência de uma educação formal acarretou a formação de uma massa de mulheres analfabetas na colônia. A educação formal não era prioridade do sistema colonial, nesse sentido, compreendeu-se que o pedido postulado pelos indígenas, em prol da educação feminina, seria recusado pela metrópole.

Ribeiro (1997) afirma que havia no Brasil Colônia defensores de uma negativa ao acesso da mulher ao ambiente escolar e que favoreciam ideia de superioridade masculina, ao qual colabora Freyre (1977) escrever que no regime patriarcal, o homem tendia a transformar a mulher em um ser diferente dele, inclusive criando jargões como “sexo frágil; patriarcal “mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada.” [...] a mulher honrada deve ser sempre calada”

Quando, em 1827, se discutiu, no Senado, projeto de lei sobre as escolas de primeiras letras, o Marquês de Caravelas propunha a redução do estudo das meninas a ler, escrever e contar, condenando a “frívola mania” das mulheres de se aplicarem a temas para os quais parecia que a natureza não as formara, em um desvio, assim, dos verdadeiros fins para que foram criadas, e da economia de suas casas. (PORTO, 1989. v. 1.).

A falta do acesso adequado a educação, resulto que poucas mulheres sabiam ler ou escrever até o final do século XIX. Foi apenas com o advento da Lei de 15 de outubro de 1827, Artigo 12, que se instituiu para as meninas os mesmos direitos dos meninos, contudo, ainda com o currículo adaptado a ideia patriarcal de inferioridade feminina, limitando a geometria prática, limitando a aritmética somente às quatro operações e incluindo o ensino das prendas que servem à economia doméstica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da educação feminina no Brasil Colônia, demonstrou que o período foi

marcado pela diferenciação entre os sexos e as classes sociais, onde hoje, o direito a educação formal de todos não existia. A sociedade colonial mantinha a ideia de que as mulheres eram inferiores aos homens, ideias essas chanceladas pela igreja e pela medicina da época, o que colocou as mulheres por séculos a margem da sociedade.

A educação feminina se limitou por grande período ao aprendizado informal, assim como já praticavam os indígenas e as primeiras civilizações pré-históricas. A educação feminina por meio de educandários católicos, era simultaneamente um meio catequético e uma forma de proliferar ideias conservadoras sobre a mulher e sua atuação social subordinada ao homem, refletindo normas patriarcais. Tais instituições ensinavam o trabalho doméstico

Quando essa situação começou a se reverter, ainda podia ser percebido uma singularidade com o feminino, onde o currículo escolar era diferenciado, limitando a educação e fixando a ideia de inferioridade. Mesmo na Europa, a educação feminina não apresentava grandes evoluções quando comparada ao Brasil à época.

A mulher sempre teve papel fundamental na história da humanidade e isso não se limita ao fato da própria procriação, mas desde a pré-história a mulher mantinha papel proeminente na caça e manutenção das famílias, papel também percebido nas tribos que habitavam o Brasil pré-colonização, esse papel foi sendo soterrado pela opressão e o machismo.

Somente em 1827, mesmo que dentro de limites conservadores, se deu a expansão do acesso feminino a educação formal, foram as necessidades econômicas e morais que impulsionaram esse acesso.

REFERÊNCIAS

ARIES, P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BASEGGIO, U. K; DA SILVA, L. F. M. Revista Maiêutica, Indaial, v. 3, n. 1, p. 19-30, 2015

CALHÁU, S. Existe Mesmo uma Educação para o Povo?. Rio de Janeiro: CAETÉS, 2010.

ELLIS JR., Alfredo. Os Primeiros Troncos Paulistas e o Cruzamento Euro-americano. 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976 (1934), p.15.

FREYRE, Gilberto. "O indígena na formação da família brasileira". Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51ª ed. São Paulo: Global, 2006 (1933), pp. 156-263.

KONKEL, E. N; CARDOSO, M. A; HOFFROTEIRO, S. Unoesc, v. 30, n. 1, p. 35-60, jan./jun. 2005.

LOPES, A. de P. C. Legislação e processos educativos: A constituição da escola primária no Piauí (1845 a 1889). Educação & Formação, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 50-65, 2019. Disponível

em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/866>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MATTOS, L. A. de. Primórdios da Educação no Brasil. O período heróico (1549 a 1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MOACYR, P. A instrução e o império. São Paulo: Nacional, 1936.

PORTO, W. C. *O voto no Brasil – da Colônia à 5ª República*. Brasília: Gráf. do Senado Federal, 1989. v. 1.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres E Educação No Brasil-Colônia: Histórias Entrecruzadas.

HISTEDBR, Navegando na história da educação brasileira (2006).

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres E Educação No Brasil-Colônia: Histórias Entrecruzadas, UNICAMP, 2006, disponível em:

https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Arilda_Ines_Miranda_Ribeiro2_a_rtigo.pdf, acessado em 08 de outubro de 2025.

RIBEIRO, A.I. N. A educação das mulheres na colônia. In *A Educação da Mulher no Brasil-Colônia* São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

RIBEIRO, D. O povo brasileiro. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SILVA, L. F; CASTILHO, M. A. Brasil Colonial: As Mulheres e o Imaginário Social. Cordis. Mulheres na história, São Paulo, n. 12, p. 257-279, jan./jun. 2014.

SIQUEIR JUNIOR, S. Mulheres indígenas na América Latina Colonial, Florianópolis, 2015, XXVIII Simpósio Nacional de História. Disponível em:

https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945016_ea48371813f4d3b7c43adc5b226f0131.pdf, acessado em 08 de outubro de 2025.

VATICANO. Carta Encíclica Sacra Virginitas. Roma, 25 de março de 1954.



Capítulo 5
**RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICO: A CONSTRUÇÃO
DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Clotilde Clara da Silva

Lázara Aparecida Garcia de Souza

Lucelma Pereira da Silva

Nayanna Medeiros Martos

Nelci Blasanufo de Souza Cruz



**RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICO: A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Clotilde Clara da Silva

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR e Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Pimenta Bueno – FAP,
Clotilde_clara@hotmail.com*

Lázara Aparecida Garcia de Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduação em Linguística e Educação Infantil pela Faculdade de Educação e Letras – UNIG, lazaradesouza@hotmail.com

Lucelma Pereira da Silva

Graduada em História pela Faculdades Integradas de Cassilândia - MATO GROSSO DO SUL (2017)., lucelmapereira.s@gmail.com

Nayanna Medeiros Martos

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL, nayanna89martos@gmail.com

Nelci Blasanufo de Souza Cruz

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra (2017), Pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela faculdade São Braz – UNINA (2017), nelciblasanufo@gmail.com

RESUMO

A construção da identidade na Educação Infantil, é compreendida como um processo contínuo que envolve aspectos sociais, emocionais e culturais da criança, pois, é nesta etapa da vida, os pequenos descobrem o mundo e fazem algumas escolhas no que se refere ao jeito de ser e estar com o outro. O *objetivo* deste estudo foi relatar uma experiência pedagógica desenvolvida com crianças da Educação Infantil, destacando práticas que contribuem para o reconhecimento de si, do outro e do meio em que estão inseridas. Como *referencial teórico*, fundamenta-se em autores que discutem o desenvolvimento infantil e a identidade, com destaque para Wallon (1968), Vygotsky (1988) e Piaget (1975), além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI. A *metodologia* adotada caracteriza-se como um relato de experiência, com fundamentação teórica construída por meio de revisão bibliográfica. Os resultados demonstraram que práticas pedagógicas intencionais, voltadas ao reconhecimento da identidade, favorecem o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e das relações sociais das crianças na pré-escola.

Palavras-chave: Educação Infantil. Identidade. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The construction of identity in Early Childhood Education is understood as a continuous process involving the social, emotional, and cultural aspects of the child, since it is at this stage of life that young children discover the world and make choices regarding their way of being and interacting with others. The objective of this study was to report a pedagogical experience developed with children in Early Childhood Education, highlighting practices that contribute to the recognition of oneself, others, and the environment in which they are inserted. The theoretical framework is based on authors who discuss child development and identity, particularly Wallon (1968), Vygotsky (1988), and Piaget (1975), as well as official documents such as the National Common Curricular Base (BNCC) and the National Curricular Reference for Early Childhood Education (RCNEI). The methodology adopted is characterized as an experience report, with theoretical foundations constructed through a literature review. The results demonstrated that intentional pedagogical practices, focused on identity recognition, promote the development of autonomy, self-esteem, and social relationships in preschool children.

Keywords: Early Childhood Education. Identity. Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, a construção da identidade configura-se como um processo essencial, pois envolve o reconhecimento de si mesmo, das próprias características, emoções e pertencimento social. Portanto, a formação da identidade não ocorre de forma isolada, mas se constrói nas interações com o outro e com o ambiente. Assim, o espaço escolar torna-se um

ambiente privilegiado para a promoção de experiências que favoreçam esse processo, por meio de práticas pedagógicas intencionais, lúdicas e significativas.

A escolha do tema justificou-se pela importância de compreender como a escola pode contribuir para o desenvolvimento da identidade na infância, considerando que essa fase é determinante para a formação da personalidade e das relações sociais futuras. Além disso, na prática pedagógica a necessidade de desenvolver atividades que valorizem a individualidade das crianças, promovam o respeito às diferenças e fortaleçam a autoestima. Dessa forma, este relato buscou evidenciar experiências que contribuam para reflexões e aprimoramento das práticas docentes na Educação Infantil.

A BNCC¹ destaca que a Educação Infantil deve assegurar às crianças experiências que favoreçam o desenvolvimento integral, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Nesse sentido, o trabalho com a identidade relaciona-se especialmente ao campo de experiência *O eu, o outro e o nós*, possibilita que a criança construa uma imagem positiva de si, reconheça suas características, desenvolva autonomia, estabeleça vínculos afetivos e aprenda a respeitar as diferenças no convívio com outras crianças e adultos.

De acordo com o RCNEI², a identidade tem a função de distinguir e marcar as diferenças entre os indivíduos, sejam elas físicas, emocionais, sociais ou comportamentais. Nessa perspectiva, trabalhar a identidade na Educação Infantil significa possibilitar que a criança reconheça suas características pessoais, compreenda sua história, valorize seus vínculos familiares e aprenda a conviver com as diferenças presentes no grupo.

O objetivo foi relatar uma experiência pedagógica desenvolvida com crianças da Educação Infantil, destacando práticas que contribuem para o reconhecimento de si, do outro e do meio em que estão inseridas. Como objetivos específicos, buscou-se: promover atividades lúdicas voltadas ao reconhecimento da identidade pessoal; identificar documentos legais e orientadores que fundamentam a Educação Infantil; favorecer a construção da identidade das crianças.

Conclui-se que o projeto desenvolvido na Educação Infantil favoreceu a construção da identidade das crianças, ao possibilitar que elas identificassem suas próprias características, reconhecessem sua história de vida e percebessem a importância de seus

¹ BNCC - https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

² RCNEI - https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

vínculos familiares e sociais. As atividades realizadas contribuíram para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e do respeito às diferenças, reafirmando a importância de práticas pedagógicas planejadas e significativas nessa etapa da Educação Básica.

1. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como um relato de experiência pedagógica, desenvolvido no contexto da Educação Infantil, por meio de atividades lúdicas voltadas para a construção e o fortalecimento da identidade de crianças em fase pré-escolar. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência constitui uma produção de conhecimento construída a partir da vivência prática, permitindo descrever, refletir e analisar ações desenvolvidas em determinado contexto educativo.

Inicialmente, foram realizadas rodas de conversa, atividades com espelhos, construção de autorretratos, identificação do nome, reconhecimento das características físicas e valorização da história de vida de cada criança. Em seguida, foi construído um *álbum da vida*, por meio de recortes feitos pelas crianças com o auxílio das professoras. Posteriormente, ocorreu a criação da imagem do próprio corpo, com o uso de balança e fita métrica, favorecendo a percepção corporal. Por fim, foi realizada a construção da árvore genealógica da criança, utilizando fotos da família.

O projeto teve duração de três meses e envolveu atividades articuladas às diferentes áreas do conhecimento e aos campos de experiências da Educação Infantil, especialmente o campo *O eu, o outro e o nós*, previsto na BNCC. Nesse processo, buscou-se promover vivências que possibilitassem às crianças reconhecerem suas características, sua história, seus vínculos familiares e sua identidade.

Nesse contexto, a fundamentação teórica foi construída a partir de revisão bibliográfica, contemplando autores que discutem o desenvolvimento infantil, bem como documentos normativos da educação brasileira. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já publicados, como livros, artigos científicos e documentos oficiais, permitindo ao pesquisador reunir fundamentos teóricos para compreender e analisar o objeto de estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O projeto teve como base teórica as orientações contidas no DCNEI, que compreendem a criança como sujeito histórico e de direitos, protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento, que constrói sua identidade por meio das interações sociais, das experiências vivenciadas e das relações estabelecidas no ambiente escolar e familiar. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem assegurar condições para que a criança se reconheça como indivíduo único, ao mesmo tempo em que aprende a conviver com as diferenças.

A BNCC reforça a importância de promover experiências que possibilitem à criança a construção de sua identidade, autonomia e senso de pertencimento. Destaca-se, especialmente, o campo de experiências *O eu, o outro e o nós*, que orienta o desenvolvimento de atividades voltadas ao reconhecimento de si, à valorização das relações sociais e ao respeito à diversidade. Assim, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve estar pautado em vivências significativas, que integrem aspectos afetivos, sociais e culturais, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Figura 1 – Campo de experiências segundo a BNCC



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

O desenvolvimento da identidade na infância está intimamente ligado às interações sociais e às experiências que a criança passa. Com essa visão sobre identidade, é possível analisar a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1988), que enfatiza a relevância da interação social na formação do ser humano.

Um conceito fundamental para entender o trabalho de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, que representa a diferença entre as tarefas que a criança pode executar sozinha (nível de desenvolvimento real) e aquelas que consegue realizar com o suporte de outras pessoas (nível de desenvolvimento potencial). Assim, a ZDP está relacionada às habilidades que estão em processo de amadurecimento. Nesse sentido, Rego (1995) ressalta a importância desse conceito ao afirmar que o aprendizado, mediado pela interação social, promove o desenvolvimento infantil.









O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. (Rego, 1995, p. 74)

O aprendizado, de maneira ampla, e o aprendizado escolar em específico não apenas viabilizam, mas também guiam e incentivam processos de crescimento. Entender o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal permite que educadores e instituições de ensino avaliem as práticas educativas em relação ao progresso da criança, as habilidades que ela adquiriu e contribuam para suas realizações futuras.

Para Wallon (1968, 11), a afetividade desempenha papel central no desenvolvimento infantil, influenciando diretamente a formação da identidade, ao afirmar que “a criança não sabe senão viver sua infância”. Assim, compreende-se a necessidade de reconhecer a criança como sujeito em desenvolvimento, valorizando suas experiências e seu tempo próprio. Cada estágio do desenvolvimento infantil deve ser experimentado conforme as necessidades da criança, e o educador desempenha um papel fundamental ao acompanhar esse processo.

Assim, a formação da identidade da criança ocorre por meio de suas interações com o ambiente e pela maneira como ela sistematiza suas vivências. Para entender a perspectiva de Piaget sobre o desenvolvimento das crianças, especialmente em relação à brincadeira entre 0 e 5 anos, é fundamental levar em conta as fases do desenvolvimento cognitivo definidas por Piaget (1975), conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Estágios do desenvolvimento cognitivo, segundo Jean Piaget

ESTÁGIO	IDADE APROXIMADA	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS	EXEMPLOS DE COMPORTAMENTOS
SENSÓRIO-MOTOR 	Do nascimento aos 2 anos	<ul style="list-style-type: none"> Aprende por meio dos sentidos e dos movimentos. Explora o ambiente. Desenvolve noção de permanência do objeto. 	<ul style="list-style-type: none"> Leva objetos à boca. Agita brinquedos para ouvir sons. Procura objetos que desapareceram. 
PRÉ-OPERACIONAL 	De 2 a 7 anos	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolve a linguagem e o pensamento simbólico. Usa a imaginação e faz representações mentais. Pensamento egocêntrico. Dificuldade em conservar quantidades. 	<ul style="list-style-type: none"> Faz de conta nas brincadeiras. Desenha e representa objetos e pessoas. Fala sobre suas ideias e sentimentos. Acha que todos pensam como ele. 
OPERATÓRIO CONCRETO 	De 7 a 11 anos	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolve o pensamento lógico para situações concretas. Compreende conservação (quantidade, massa, volume). Classifica e seriação objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> Entende que a quantidade não muda, mesmo se o formato mudar. Agrupa objetos por características. Resolve problemas concretos. 
OPERATÓRIO FORMAL 	De 11 a 15 anos ou mais	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolve o pensamento abstrato e hipotético. Formula hipóteses e testa possibilidades. Raciocina sobre ideias e situações não concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> Discute ideias e conceitos abstratos. Planeja o futuro e pensa em várias possibilidades. Analisa e argumenta logicamente. 

★ Piaget mostrou que a criança constrói o conhecimento aos poucos, interagindo com o meio e avançando por estágios até desenvolver um pensamento cada vez mais complexo. ♥

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

Nesse contexto, cada autor apresenta contribuições distintas sobre o brincar e o desenvolvimento infantil. Piaget, ao enfatizar a construção do conhecimento, considera a brincadeira como uma forma de assimilação da realidade. Vygotsky destaca o papel do brincar simbólico no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente a partir da interação social. Já Wallon enfatiza a importância da afetividade e do movimento, compreendendo o brincar como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança. Por fim, as diretrizes presentes na BNCC e no RCNEI reforçam a importância de práticas pedagógicas que valorizem a identidade, a interação e o desenvolvimento integral da criança, orientando o trabalho docente na Educação Infantil.

2. RESULTADO E DISCUSSÃO

As ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do projeto demonstraram avanços significativos no processo de construção da identidade das crianças, especialmente no que se refere ao reconhecimento de si, à valorização das próprias características e ao fortalecimento das relações interpessoais. Vale ressaltar, que por questões éticas, as imagens apresentadas neste artigo foram recriadas com o auxílio do *ChatGPT*³, a fim de preservar a identidade dos participantes e evitar a exposição das crianças e das

³ <https://chatgpt.com/>

professoras envolvidas na pesquisa. Assim, as ilustrações exibidas a seguir possuem caráter representativo, mantendo relação com o contexto analisado, sem comprometer o sigilo, a privacidade e os princípios éticos da investigação.

Inicialmente, por meio das rodas de conversa e das atividades com espelhos, observou-se que as crianças passaram a se perceber com maior atenção, identificando traços físicos, expressões e emoções. A construção dos autorretratos e a identificação do próprio nome contribuíram para o desenvolvimento da autoestima e da autonomia, aspectos fundamentais nesta etapa da Educação Infantil.

Figura 3 – Atividades desenvolvidas durante o projeto



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no chat GPT, 2026.

Em seguida, a construção do álbum da vida possibilitou às crianças reconhecerem suas histórias pessoais, ampliando o sentimento de pertencimento e fortalecendo vínculos afetivos. Essa atividade favoreceu a interação entre escola e família, permitindo que elementos da vivência familiar fossem incorporados ao contexto escolar, o que está em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, especialmente no campo de experiências *O eu, o outro e o nós*.

Figura 4 – Atividades desenvolvidas durante o projeto



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no chat GPT, 2026.

Posteriormente, a atividade de construção da imagem do próprio corpo, com o uso de balança e fita métrica, contribuiu para o desenvolvimento da percepção corporal e da noção de identidade física. As crianças demonstraram interesse em comparar medidas, observar diferenças e reconhecer semelhanças, o que favoreceu também o desenvolvimento cognitivo e social.

Figura 5 – Atividades desenvolvidas durante o projeto



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no chat GPT, 2026.

Por fim, a construção da árvore genealógica permitiu às crianças compreenderem suas origens familiares, reconhecendo a importância dos vínculos afetivos e sociais na formação da identidade. Essa atividade promoveu o respeito à diversidade familiar, ampliando a compreensão das diferentes configurações existentes.

Figura 6 – Atividades desenvolvidas durante o projeto



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no chat GPT, 2026.

No que se refere à discussão, os resultados observados dialogam com os pressupostos teóricos de Vygotsky, ao demonstrar que a aprendizagem ocorre por meio

da interação social, e com Wallon, ao destacar o papel da afetividade no desenvolvimento da criança. Além disso, as atividades propostas estão alinhadas à perspectiva de Piaget, ao considerar a construção do conhecimento a partir da ação e da experiência. Dessa forma, conclui-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas contribuíram para o fortalecimento da identidade das crianças, promovendo o desenvolvimento integral, conforme orientam os documentos oficiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar na área de educação, particularmente, na Educação Infantil, possibilita-nos momentos interessantes para a formação profissional, dentre eles, refletir sobre nossa prática docente e sobre as próprias crianças. Neste cenário, a construção da identidade na Educação Infantil constitui um processo fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois envolve o reconhecimento de si, de suas características, emoções, história de vida, vínculos familiares e pertencimento ao grupo social. Dessa forma, o estudo revelou relevante por permitir compreender que a criança não constrói sua identidade de maneira isolada, mas nas relações que estabelece com outras crianças, com os adultos e com o ambiente escolar.

O relato de experiência demonstrou que práticas pedagógicas simples, quando planejadas com intencionalidade, podem favorecer aprendizagens significativas. As rodas de conversa, o uso do espelho, a construção de autorretratos, o reconhecimento do nome, a produção do álbum da vida, a percepção corporal e a árvore genealógica possibilitaram às crianças vivenciar experiências de autoconhecimento, valorização pessoal e respeito às diferenças. Essas atividades contribuíram para que cada criança se percebesse como sujeito único, com história, características e sentimentos próprios.

Além disso, observou-se que trabalhar o tema *identidade* fortalece a autoestima, a autonomia e a convivência coletiva, aspectos fundamentais na Educação Infantil. Ao reconhecer suas próprias características e as dos colegas, a criança passa a compreender melhor as diferenças existentes no grupo, desenvolvendo atitudes de respeito, escuta, colaboração e pertencimento. Nesse sentido, a escola assume papel importante na promoção de experiências que ampliem a visão da criança sobre si mesma e sobre o outro destes pequeninos, contribuindo para a formação de sujeitos socialmente integrados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 24 abr. 2026.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.


MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 1 set. 2021.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

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

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.



Capítulo 6
A CONTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO ESPORTE PARA O
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: IMPACTOS MOTORES, COGNITIVOS E SOCIAIS
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

João Marcos Ferreira Barbosa da Silva


Fernanda Vitória Bezerra da Silva

Líris Renata Feitosa Souza Silva

Maria Larissa Gomes dos Santos

Thamyres Josefa Marinalva da Silva

Roberta de Granville Barboza



**A CONTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO ESPORTE PARA O
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS
MOTORES, COGNITIVOS E SOCIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

João Marcos Ferreira Barbosa da Silva

Graduando do Curso de Educação Física da ASCES-UNITA, 2022106796@app.asces.edu.br

Fernanda Vitória Bezerra da Silva

Graduanda Curso de Educação Física da ASCES-UNITA, 2022242024@app.asces.edu.br

Líris Renata Feitosa Souza Silva

Graduanda do Curso de Educação Física da ASCES-UNITA, 2022242029@app.asces.edu.br

Maria Larissa Gomes dos Santos

Graduanda do Curso de Educação Física da ASCES-UNITA, 2021103474@app.asces.edu.br

Thamyres Josefa Marinalva da Silva

Graduanda do Curso de Educação Física da ASCES-UNITA, 202203553@app.asces.edu.br

Professora Doutora Roberta de Granville Barboza

Professora Orientadora do Curso de Educação Física da ASCES-UNITA,

robertagranville@asces.edu.br

RESUMO

Este estudo objetiva analisar as contribuições do esporte como conteúdo da Educação Física escolar para o desenvolvimento da criança na educação infantil, analisando seus

impactos nas dimensões motora, cognitiva e social. Fundamentado na teoria da periodização do desenvolvimento psíquico e na perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física que destacam a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil no que se refere à elevação dos níveis psíquicos de conhecimentos específicos e que enfatiza o papel da interação social e mediação por meio do brincar, o trabalho adota, metodologicamente, uma abordagem qualitativa, um tipo de estudo descritivo, combinando uma pesquisa do tipo bibliográfica com estudos originais de observação sistemática em contexto escolar da Educação Infantil. Em termos procedimentais, buscou-se realizar um mapeamento bibliográfico a partir de buscas combinando os termos esporte, educação infantil, Educação Física escolar e perspectiva crítico-superadora em produções publicadas entre os anos de 2015 e 2025 que abordam sobre a aprendizagem do esporte na educação infantil. Os resultados evidenciaram que a abordagem esporte nas aulas de Educação Física promove significativamente o desenvolvimento cognitivo, elevando os níveis de conhecimentos sobre o esporte, além de estimular competências socioemocionais e motoras nas crianças. Verificou-se, ainda nos estudos, que essas atividades facilitam processos cognitivos, como a criatividade e a resolução de problemas, ao mesmo tempo em que fortalecem a interação social entre as crianças e a aprendizagem mediada. Além disso, destacou-se a importância de um planejamento pedagógico sensível às necessidades e possibilidades das crianças, no qual o esporte seja utilizado como conteúdo e conhecimento que promovam experiências significativas e prazerosas. A pesquisa conclui que a integração intencional do esporte como conteúdo da educação infantil na Educação Física é necessária para o desenvolvimento em prol da formação humana, oferecendo benefícios que transcendem os aspectos físicos e contribuem para a formação e desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Educação infantil, Desenvolvimento, Habilidades sociais, Esporte educativo.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil configura-se como um período fundamental no processo de desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. É nesse período que se estabelecem as bases para aprendizagens futuras e para a construção da identidade, das relações sociais e das competências corporais. Dentro desse cenário, o movimento corporal ocupa um papel central na experiência infantil, sendo por meio dele que a criança descobre o mundo, interage com o ambiente e com os outros, e expressa suas emoções e pensamentos (Santin, 1987).

Nesse contexto, a Educação Física escolar se apresenta como uma área indispensável, sobretudo quando propõe práticas corporais que respeitam as especificidades da infância. Entre os conteúdos possíveis, o esporte, quando trabalhado de forma adequada à faixa etária e fundamentado em pressupostos pedagógicos, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento global da criança. Entretanto,

observa-se que, em muitos contextos escolares, o esporte ainda é reduzido a práticas mecanizadas e competitivas, desconsiderando seu potencial educativo e formativo, especialmente na primeira infância (Kunz, 2020; Bracht, 2017).

A estruturação dos ciclos de escolarização, conforme proposto pela abordagem crítico-superadora, oferece um arcabouço teórico para compreender o papel da Educação Física na primeira infância. O primeiro ciclo, que abrange desde a pré-escola até o 4º ano do Ensino Fundamental, tem como eixo central a organização da identidade dos dados da realidade, processo mediado por atividades práticas que permitem à criança categorizar, associar e sistematizar objetos, ações e relações sociais (Coletivo de Autores, 2012).

Nesse período, a Teoria da Atividade, fundamentada na psicologia histórico-cultural, destaca a importância da mediação pedagógica para impulsionar o desenvolvimento psíquico, especialmente por meio da cultura corporal. O esporte, enquanto prática social, assume aqui uma dimensão formativa quando trabalhado de modo lúdico e não competitivo, estimulando a comunicação emocional direta, a manipulação de objetos e a experimentação de papéis sociais, elementos-chave para superar a contradição entre natureza e cultura (Melo; Lavoura; Taffarel, 2020). Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que integrem o movimento corporal às demandas cognitivas e afetivas do ciclo inicial, evitando reduções mecanicistas que desconsideram a complexidade do desenvolvimento humano nessa etapa.

A fundamentação desta pesquisa encontra respaldo na perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física, que compreende o esporte enquanto conhecimento historicamente produzido e culturalmente relevante. Quando adequadamente mediado, esse conteúdo potencializa a formação humana, ao articular as dimensões corporal, cognitiva e social (Coletivo de Autores, 2012; Ferreira *et al.*, 2021). Dentro dessa abordagem, o esporte assume uma função educativa e socializadora, possibilitando à criança a experiência de situações que estimulam a autonomia, a cooperação e a resolução de conflitos.

Ao romper com paradigmas tradicionais, centrados unicamente na técnica e no rendimento esportivo, defende-se a adoção de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão, a diversidade e o respeito às diferenças no ambiente escolar. Assim, este estudo contribui para fortalecer o reconhecimento da Educação Física como componente curricular essencial, no qual o esporte, mediado de forma crítica e reflexiva, pode

promover aprendizagens significativas e impactar positivamente a trajetória escolar e social das crianças.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições do esporte como conteúdo da Educação Física escolar para o desenvolvimento da criança na educação infantil, analisando seus impactos nas dimensões motora, cognitiva e social. Defende-se, assim, a importância de um planejamento pedagógico que considere as particularidades dessa fase e explore as possibilidades educativas e formativas do esporte, enquanto prática social e culturalmente significativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sob a ótica histórico-cultural de Vygotski (2018), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação social e da mediação simbólica. Nessa direção, o brincar e as atividades lúdicas ocupam papel relevante na aprendizagem infantil, pois ampliam a zona de desenvolvimento proximal e favorecem a construção de novos conhecimentos, fazendo com que a prática esportiva, quando planejada e adaptada à infância, pode funcionar como instrumento privilegiado para a estimulação dessas funções, favorecendo o processo de desenvolvimento integral da criança.

Para compreender esse processo de forma mais sistemática, é importante dialogar com a periodização do desenvolvimento psíquico, proposta por Vygotsky, que estrutura o desenvolvimento infantil em períodos qualitativamente distintos, caracterizados por formas específicas de relação da criança com o ambiente social e cultural. Segundo Vygotski (2018), o desenvolvimento ocorre de maneira não linear, atravessado por momentos de estabilidade e crise, nos quais novos recursos psíquicos são adquiridos.

De acordo com a periodização proposta, a infância inicial (0 a 7 anos) pode ser dividida em três períodos: Primeira infância (0 a 1 ano): Predomínio das relações afetivas e desenvolvimento das funções psicológicas elementares; Segunda infância (1 a 3 anos): Início da fala, da atividade de brincar e da imitação, consolidando as primeiras formas de linguagem e pensamento simbólico; Terceira infância (3 a 7 anos): Momento em que a atividade-guia passa a ser o jogo de papéis sociais, que contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como memória voluntária, imaginação e atenção controlada.

Nesse sentido, o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas em constante

interação, sendo potencializado por atividades mediadas pelo adulto e pelo ambiente cultural. As crianças envolvidas com boas mediações de ensino apresentam melhor criticidade e aprendizagens em relação às novas situações e maior capacidade de resolução de problemas, o que reforça a importância de planejar as experiências esportivas na Educação Infantil com intencionalidade pedagógica e complexidade progressiva.

Assim, o planejamento pedagógico que considere os períodos do desenvolvimento psíquico permite criar propostas compatíveis com as necessidades e potencialidades da criança, respeitando as particularidades de cada período e favorecendo seu desenvolvimento integral.

Nesse contexto, a Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, sendo um período decisivo para a constituição das bases do desenvolvimento humano. Trata-se de um período em que a criança deve ser compreendida como um sujeito histórico, social e cultural, e não apenas como um “vir a ser” ou um adulto em formação. Conforme Oliveira (2005), a concepção de infância na Educação Física brasileira tem avançado, ainda que timidamente, no sentido de superar visões idealizadas e naturalizadas da criança, compreendendo-a em sua pluralidade e complexidade. Nesse sentido, a Educação Física, como componente curricular dessa etapa, deve priorizar propostas pedagógicas que articulem as práticas corporais com a aprendizagem, respeitando as necessidades e interesses infantis. O movimento, quando compreendido como linguagem e expressão, assume um lugar de destaque nas vivências infantis, permitindo que a criança explore o mundo, comunique-se, interaja e apreenda os conhecimentos a partir de suas experiências corporais e sociais.

Historicamente, no entanto, a atuação da Educação Física na Educação Infantil esteve muitas vezes atrelada a modelos que reduziam o corpo ao seu aspecto biológico ou motor, como as abordagens psicomotoras, desenvolvimentistas e comportamentalistas. Tais concepções tratavam a infância como uma fase preparatória para a vida adulta, ignorando a criança como sujeito pleno de direitos e de cultura (Oliveira, 2005). Ainda hoje, essas abordagens reforçam a fragmentação entre corpo e mente, teoria e prática, sala e pátio, o que limita a potência educativa das experiências corporais (Sayão, 1999).

Além disso, o brincar, as atividades lúdicas e a experimentação corporal são elementos centrais no processo educativo infantil, pois, conforme a abordagem de Vygotski (2018), ampliam as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento

integral. Segundo Oliveira (2005), é preciso articular o corpo, o lúdico e a cultura em experiências significativas que reconheçam a criança como protagonista de sua aprendizagem. Assim, cabe ao professor planejar e organizar situações didáticas que estimulem diferentes aspectos do desenvolvimento infantil de maneira integrada e prazerosa, sem reduzir o brincar a uma prática produtivista ou utilitária.

Compreender a infância como uma construção histórica e social implica também reconhecer que existem múltiplas infâncias, marcadas por diferentes condições de existência, classe, gênero e cultura. Como afirmam Kramer (1995) e Charlot (1983), a criança não deve ser vista de forma homogênea ou idealizada, mas situada em seu contexto social. Nesse sentido, a Educação Física deve contribuir para práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a realidade concreta das crianças, promovendo a escuta sensível e a expressão corporal desde os primeiros anos da escolarização.

Ao considerar o esporte como conteúdo da Educação Física para a Educação Infantil, é necessário ultrapassar sua abordagem tradicionalmente competitiva e adaptá-lo às especificidades da infância. Onde nessa etapa do desenvolvimento, a criança está em processo de construção de sua identidade, autonomia e das bases para a convivência social. Por isso, é fundamental que as atividades propostas respeitem suas características, interesses e necessidades contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

No contexto do primeiro ciclo de escolarização, o trato com o esporte deve priorizar situações de experiência sensível, em que o aluno identifique e diferencie fenômenos da realidade a partir da vivência concreta. Segundo a abordagem crítico-superadora, este ciclo é marcado pela organização da identidade dos dados da realidade, e o professor atua como mediador para que a criança comece a categorizar e sistematizar suas experiências com o corpo e o movimento. Desse modo, o esporte assume um papel de mediação pedagógica ao proporcionar vivências que articulam o lúdico, o imaginário e o social, o que é coerente com as atividades-guia desse período, como a comunicação emocional direta, a manipulação de objetos e os jogos de papéis sociais.

Segundo Leonardi *et al.* (2015), a vivência de conteúdo do esporte por meio de diferentes modalidades, de forma lúdica e intencional, contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação e respeito ao outro, além de aprimorar capacidades motoras e a tomada de decisões. Dessa forma, o esporte deixa de ser apenas uma prática física para se tornar um meio de formação integral. A ludicidade se apresenta,

nesse contexto, como elemento essencial para que a prática esportiva dialogue com o universo infantil, permitindo que as crianças experimentem regras, limites e possibilidades corporais de maneira prazerosa e significativa, estimulando situações que exigem tomada de decisão, resolução de conflitos e trabalho coletivo, contribui então para o fortalecimento da autonomia e da consciência social.

Dessa forma, o esporte, quando inserido de maneira planejada e contextualizada no cotidiano da Educação Infantil, deixa de ser uma atividade restrita à lógica da competição e se transforma em espaço de convivência, aprendizagem e inclusão, valorizando o brincar e o desenvolvimento infantil como fundamentos para a construção de saberes e experiências.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como uma revisão sistemática de literatura, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, com base em Pizzani (2021) e Gil (2002). O estudo buscou identificar e analisar evidências empíricas e teóricas sobre as contribuições do conteúdo esporte na Educação Infantil, considerando seus impactos motores, cognitivos e sociais no contexto da Educação Física escolar.

As buscas foram realizadas nas bases SciELO, Google Scholar, Redalyc e Periódicos CAPES, abrangendo publicações de 2015 a 2025. Utilizaram-se os descritores combinados 'esporte', 'educação infantil', 'educação física escolar', 'ludicidade' e 'desenvolvimento infantil', com o operador booleano *AND*. Foram incluídos estudos em língua portuguesa que abordassem o ensino do esporte na Educação Infantil sob perspectiva pedagógica ou teórica relacionada ao desenvolvimento infantil.

Os critérios de inclusão contemplaram: (a) disponibilidade integral dos textos de forma gratuita; (b) coerência temática com os objetivos da revisão; (c) presença de discussões sobre dimensões motoras, cognitivas ou sociais. Foram excluídos trabalhos repetidos, incompletos ou com viés técnico-esportivo. Após triagem e leitura analítica, compôs-se um corpus final de 07 (sete) publicações. O rigor metodológico foi assegurado pela triangulação entre fontes teóricas e empíricas, revisão por pares dos critérios de inclusão e pela explicitação dos procedimentos de análise, assegurando a validade interna e a confiabilidade interpretativa dos resultados. O mapeamento bibliográfico, apresentado no quadro a seguir, sintetiza os principais estudos, autores e contribuições

identificadas.

N	Título	Autor	Ano	Periódico	Link de Acesso
1.	Transformação didático-pedagógica do esporte	Kunz, E.	2020	Anuário Pesquisa	https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/anuario/artic le/view/32/20
2.	Pedagogia do esporte: indicativo para o desenvolvimento integral do indivíduo	Leonardi, T. J. <i>et al.</i>	2015	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte	https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/3613
3.	A relação da prática esportiva com o desempenho motor.	Mazzocante, <i>et al.</i>	2019	J Hum Growth Dev.	https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-12822019000300008&script=sci_abstract
4.	Saberes infantis em tempos de distanciamento social	Oliveira, L. C. D.	2022	UFPR	https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/78991
5.	A brincadeira como instrumento de geração de dados para avaliação na educação infantil	Paula, D.H.L.D. ; Garanhani, M.C.	2021	Zero-a-Seis	https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79562
6.	Pedagogia, futebol e rua	Scaglia, A.J.	2021	Talu Esporte Educacional	https://doceru.com/doc/nn1s5508
7.	A formação social da mente	Vygotsky, L. S.	2018	Martins Fontes	https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf

Quadro1-Fonte: os autores

A análise de dados foi realizada por meio de análise descritiva, que conforme proposta por Gil (2002) sua principal finalidade é ver as especificidades de uma população ou fenômeno, buscando ainda relacionar variáveis entre si. Tal abordagem foi fundamental para compreender as relações entre o esporte como conteúdo da Educação Física na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento infantil nas dimensões motoras, cognitivas e sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus revela predominância de estudos teórico-pedagógicos (62%) e empíricos (38%), com foco convergente na formação integral da criança por meio do esporte mediado pedagogicamente. Os autores Kunz (2020) e Leonardi *et al.* (2015) oferecem as bases críticas sobre a função educativa do esporte, enquanto Mazzocante *et al.* (2019) e Oliveira (2022) trazem evidências empíricas que associam práticas esportivas à melhora nas funções executivas, atenção seletiva e socialização. Complementarmente, Scaglia (2021) e Paula & Garanhami (2021) reafirmam o brincar como instrumento de aprendizagem, sustentando o caráter lúdico das práticas corporais. Bracht (2017) e Vygotsky (2018) oferecem a sustentação teórica sobre o papel social e psicológico da mediação no desenvolvimento humano, articulando os achados sob a perspectiva histórico-cultural e crítico-superadora.

Dessa forma, o mapeamento bibliográfico evidenciou convergência entre diferentes autores sobre o potencial educativo do esporte na Educação Infantil. As obras de Kunz (2020) e Leonardi *et al.* (2015) destacam o esporte como fenômeno cultural que, quando mediado pedagogicamente, supera a lógica do rendimento e se torna veículo de formação humana. Mazzocante *et al.* (2019) enfatizam a estimulação de funções executivas e cognitivas.

Os estudos analisados revelam que o ensino do esporte nesse período, quando conduzido de forma lúdica e contextualizada, favorece o desenvolvimento integral. De acordo com Paula e Garanhami (2021), o brincar possibilita que a criança ressignifique experiências prévias e construa aprendizagens novas, em consonância com o princípio da mediação defendido por Vygotsky (2018). Nessa perspectiva, a prática esportiva se torna capaz de atuar na zona de desenvolvimento proximal por meio da interação entre pares.

Quando o ambiente pedagógico preserva o risco, a curiosidade e a ludicidade, há maior potencial de aprendizagem. Esse dado converge com a abordagem crítico-superadora (Coletivo de Autores, 2012), segundo a qual o conteúdo esporte deve ser trabalhado como mediação para a apropriação da cultura corporal e não como mera execução de técnicas.

Oliveira (2022) indica que propostas centradas na técnica geram desinteresse e baixa cooperação, enquanto atividades fundamentadas em experiências sociais e narrativas infantis elevam a participação e o vínculo afetivo. Leonardi *et al.* (2015) e

Mazzoccante *et al.* (2019) reforçam que o esporte, tratado como fenômeno social, amplia a criatividade, a atenção seletiva e a autonomia das crianças.

Esses resultados reafirmam a relevância do esporte como conteúdo da Educação Física, desde que orientado por princípios humanistas e críticos. Em consonância com Kunz (2020), entende-se que o movimento esportivo deve ser compreendido como linguagem simbólica que articula pensamento e ação.

Observou-se que, nas aulas onde o esporte foi inserido de maneira lúdica e intencional, as crianças demonstraram maior interesse e participação ativa nas atividades. De acordo Paula e Garanhami (2021) o ato de brincar constantemente faz as crianças conectarem a brincadeira atual com o que já foi aprendido anteriormente, permitindo a mesma de construir e ampliar sua rede de conhecimentos, na troca com os outros num movimento constante de construção consigo mesma. Segundo Kunz (2020), esse envolvimento favoreceu não apenas o aprimoramento das capacidades motoras básicas, mas também possibilitou avanços evidentes nas competências socioemocionais.

Nesse sentido, vale ressaltar que Scaglia (2021) fala que o prazer no jogo só se concretiza quando a atividade envolve risco e se desenvolve em um ambiente desafiador, instigante, imprevisível e que preserve o caráter lúdico, reforçando a importância de propor atividades que desafiem as crianças e mantenham a ludicidade como elemento central da prática. Outro dado relevante, de acordo com Leonardi *et al.* (2015) verificado foi o aumento da criatividade e da capacidade de tomada de decisões rápidas durante as atividades esportivas. Situações de jogos adaptados e brincadeiras esportivas estimulam as crianças a solucionarem problemas, a buscar estratégias alternativas e a improvisar, o que, de acordo com os registros de observação, contribuiu para a ampliação de sua flexibilidade cognitiva e para o fortalecimento de sua autonomia no ambiente escolar.

Para Mazzoccante, *et al.* (2019), durante os jogos e desafios motores, as crianças precisaram manter o foco em informações relevantes, lembrar-se de regras e adaptar suas ações de acordo com mudanças no ambiente de jogo, o que se refletiu em melhora progressiva na organização de suas ações e respostas.

Oliveira (2022) evidencia a importância de que essas práticas sejam planejadas considerando o contexto social e cultural das crianças. Em ambientes onde o esporte foi trabalhado apenas de forma técnica e competitiva, observou-se menor envolvimento afetivo e menor participação coletiva. Por outro lado, quando as atividades foram pensadas para dialogar com o universo infantil e suas vivências cotidianas, o nível de

engajamento e aprendizagem foi mais elevado.

Outro achado importante foi que as atividades esportivas oportunizaram momentos de aprendizagem mediada entre pares. As crianças mais experientes em determinadas brincadeiras ou esportes espontaneamente auxiliavam as demais, promovendo situações de ensino-aprendizagem entre as próprias crianças, aspecto valorizado pela teoria histórico-cultural de Vygotski (2018).

Em síntese, análises apontaram que o planejamento pedagógico voltado para o esporte como conteúdo de educação física escolar precisa valorizar o caráter lúdico e formativo das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo central do estudo, que foi analisar as contribuições do esporte como conteúdo da Educação Física escolar para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, é possível afirmar que foi plenamente alcançado. A pesquisa evidenciou que, quando planejadas de maneira intencional, as práticas promovem impactos significativos nas dimensões motoras, cognitivas e sociais. Os resultados demonstraram que, quando mediadas de forma lúdica, colaborativa e contextualizada, às práticas esportivas ampliam as experiências infantis, favorecendo a criatividade, a tomada de decisão, a convivência social e a construção de valores.

Além disso, é importante que os profissionais da educação sejam comprometidos com práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às diferentes realidades socioculturais dos alunos. Os principais resultados da pesquisa demonstraram que o esporte, quando inserido de forma planejada, lúdica e contextualizada nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, contribui significativamente para o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças, favorecendo habilidades como criatividade, tomada de decisão, cooperação e construção de valores.

Contudo, reconhece-se que este estudo apresenta como limitação o fato de ter se baseado em pesquisa bibliográfica. Ainda assim, os achados fornecem subsídios importantes para a prática docente e para o fortalecimento da Educação Física enquanto componente curricular essencial na formação das crianças.

Para nós, estudantes em formação, este trabalho foi importante para compreender com mais profundidade o papel pedagógico do esporte na Educação Infantil, contribuindo

para ampliar nosso olhar crítico e reflexivo sobre a atuação docente, especialmente no que se refere ao planejamento de aulas significativas e alinhadas ao desenvolvimento infantil.

Diante disso, reforça-se a importância de que mais estudos sejam realizados sobre essa temática, especialmente pesquisas empíricas que envolvam intervenções pedagógicas e análises comparativas em diferentes contextos escolares. Isso contribuirá para a construção de uma Educação Física mais crítica, formativa e comprometida com o desenvolvimento humano desde os primeiros anos da escolarização.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/33554857/Educacao_Fisica_e_Aprendizagem_Social_Valter_Bracht. Acesso em: 27 abr. 2025.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Cortez Editora, 2016.
- GIL, Antônio Carlos *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. São Paulo: RAE-**Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar-abr, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 abr. 2025.
- KRAMER, Sonia. **Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola**: questões teóricas e polêmicas. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
- KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 10. ed. Ijuí: Unijuí, 2020.
- LEONARDI, T. J., Galatti, L. R., Paes, R. R., & Seoane, A. M. Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. **Revista Mackenzie De Educação Física E Esporte**, 13(1). 2015. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/3613>. Acesso em:

01 mai. 2025.

MAZZOCCANTE *et al.* A relação da prática esportiva com o desempenho motor, atenção seletiva, flexibilidade cognitiva e velocidade de processamento em crianças de 7 a 10 anos. **J Hum Growth Dev.** 2019; 29(3):365-372. Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-12822019000300008&script=sci_abstract. Acesso em: 01 mai. 2025.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque; LAVOURA, Tiago Nicola; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 117-134, 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2338>. Acesso em: 01 mai. 2025.

OLIVEIRA LCD. **Saberes infantis em tempos de distanciamento social: narrativas de crianças participantes de práticas online de judô** [dissertação]. Curitiba: Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná; 2022. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/78991>. Acesso em: 04 mai. 2025.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 95-109, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338510007.pdf>.

Acesso em: 11 jul. 2025.

PAULA DHL, GARANHANI MC. A brincadeira como instrumento de geração de dados para avaliação na educação infantil. **Zero-a-Seis.** 2021;23(44):1736-54. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79562>. Acesso em: 04 mai. 2025.

PIZZANI, Luiz Fernando. Mapeamento bibliográfico: orientações metodológicas para a sistematização de estudos acadêmicos. **Revista Brasileira de Pesquisa Educacional**, v. 11, n. 2, p. 45-62, 2021. Acesso em: 01 mai. 2025.


SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na Educação infantil: Riscos conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, n. 13, p. 221-236, 1999. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/14408/13211&hl=pt-BR&sa=T&oi=gsb-gga&ct=res&cd=0&d=11218583376251103765&ei=9g1zaPzJA50lieoPnvbEqAc&scisig=AAZF9b9q6HPufUsC66of7J7t9FJ7>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SCAGLIA AJ. **Pedagogia, futebol e rua**. 1ª ed. Goiânia: Talu Esporte Educacional; 2021.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.



Capítulo 7
A RESPONSABILIDADE DOS PAIS NO ACOMPANHAMENTO
ESCOLAR DOS FILHOS À LUZ DO DIREITO
Claudia Cristina Santos Bastos

A RESPONSABILIDADE DOS PAIS NO ACOMPANHAMENTO ESCOLAR DOS FILHOS À LUZ DO DIREITO

Claudia Cristina Santos Bastos

*Doutora em Ciências da Educação pela Educaler University – USA, Professora da Rede
Municipal de Ensino de Dias d'Ávila – BA e Camaçari – BA, Advogada OAB/BAHIA.*

claudiabastos544@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é fruto de inquietações pessoais e profissionais enquanto coordenadora pedagógica, professora e advogada e objetiva investigar quais as implicações jurídicas que se têm, quando há negligência dos pais quanto ao acompanhamento escolar dos filhos estudantes da educação básica. Na atual sociedade, onde predominam diferentes modelos familiares, cada vez mais é comum a transferência da responsabilidade educacional para a escola, como se esta fosse a única responsável. Consequentemente, nos deparamos com uma sociedade repleta de jovens sem limites, inseguros, desrespeitosos, que não sabem lidar com conflitos e, muitas vezes, chegam à frustração. E é somente através da educação e da família que poderemos dar um basta no caos que a sociedade juvenil vem vivenciando. O problema da pesquisa volta-se para o questionamento sobre a responsabilidade dos pais no acompanhamento escolar dos filhos à luz do Direito e implicações jurídicas existentes em casos de descumprimento. A escolha do tema justifica-se pelo fato de entender que Educação e Direito caminham lado a lado e que na atualidade com os mais diversos modelos de famílias existentes, as escolas vêm ficando com atribuições que cabem não somente a elas e sim à família. Pouco se tem presenciado a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Trata-se de pesquisa documental que contempla levantamento bibliográfico, bem como seleção e análise de conteúdos de fontes de informação impressas e eletrônicas. Utiliza-se o método qualitativo na pesquisa. Concluiu-se, portanto, que além de uma necessidade pedagógica e afetiva, é também uma necessidade legal, que os pais e responsáveis acompanhem a vida escolar dos seus filhos. Os estudos foram embasados sob a ótica dos autores: Ishida (2014), Cristiano Chaves (2013), Mirabete (2011), Gonçalves (2005), Camargo (2002), Farias e Rosenvald (2013, p. 89), Código Civil, ECA, Código Penal Brasileiro.

Palavras-chave: Educação, Família, Escola, Responsabilidade, Legislação.

INTRODUÇÃO

A escola configura-se um espaço privilegiado, no qual são implantadas as bases formadoras dos indivíduos, contribuindo assim na uma formação integral do ser. Assim sendo, todas as atividades propostas estimulam e proporcionam o desenvolvimento educacional. Daí, a participação efetiva, assídua e contínua dos estudantes é de extrema necessidade. As diferentes famílias existentes na atualidade, e a nova configuração do poder familiar, exigem cada vez mais a responsabilidade civil dos pais por negligência na educação e no processo ensino-aprendizagem dos filhos. Cabe ao poder familiar zelar pela proteção dos filhos menores de dezoito anos ou com deficiência, com o respaldo das leis em vigor: Constituição Federal, Código Penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Brasileira de Inclusão-LBI.

Objetiva-se com esse estudo investigar quais as implicações existentes, além das pedagógicas, quando há negligência dos pais quanto ao acompanhamento escolar dos filhos. Verifica-se no texto constitucional, artigo 227, que a educação deve ser assegurada com absoluta prioridade, cabendo à família, à sociedade e o Estado esse dever.

Conforme aduz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu art. 2º que “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Neste sentido, cabe à família, e não à escola matricular e acompanhar o desempenho acadêmico de seus filhos. E, cabe a instituição escolar, denunciar quando assim não for feito para os órgãos competentes quando perceber qualquer irregularidade no acompanhamento da família.

Não necessita de muitos estudos para observar que nas escolas públicas a participação dos pais na vida escolar dos filhos é extremamente baixa. Educadores a cada dia vêm constatando a mudança de postura dos alunos e o declínio no seu rendimento escolar. Paralelamente a isso, os pais têm se afastado das escolas, deixando a educação dos seus filhos somente a cargo da escola.

A instituição Escola vem perdendo aos poucos o respeito enquanto espaço de formação educacional. Família e escola precisam falar a mesma língua, e as crianças e adolescentes precisam perceber que há uma relação de respeito e de parceria entre a escola que frequenta e sua família. Percebe-se uma cobrança enérgica da família contra o Estado, quando ele falha na oferta ou manutenção da educação básica.

Os professores, na sua maioria, são qualificados para o ensino, bem como as

escolas, mesmo com as falhas ainda existentes na rede pública, atendem a demanda educacional. Contudo, falta algo de grande importância para que de fato a educação aconteça: a família efetivamente responsabilizar-se, juntamente com a escola, com a educação dos filhos.

Partindo desse entendimento, urge investigar e refletir a temática, de suma relevância social, para que se garantam os direitos dessas crianças e adolescentes no que diz respeito à educação de qualidade, bem como proporcionar um breve entendimento à luz do direito, sobre a responsabilidade da família na educação de crianças e adolescentes e as implicações jurídicas quando do descumprimento.

Este artigo irá discorrer sobre a educação e a família, a escola e a família, o papel da família no Código Civil, o direito a educação e a obrigatoriedade escolar e a legislação que evidencia a responsabilidade dos pais quanto à educação dos filhos. Nos aspectos metodológicos, utilizou-se a pesquisa qualitativa, descritiva e de cunho bibliográfico.

METODOLOGIA

A abordagem que norteou todo o estudo esteve pautada na pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, sobretudo pelo fato dela ocupar um reconhecido espaço entre as várias possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os indivíduos e as relações sociais estabelecidas nos mais diversos ambientes. Para LAKATOS e MARCONI, (2007, p. 43) a pesquisa científica é considerada “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

A pesquisa científica apresenta várias modalidades, sendo uma delas a pesquisa bibliográfica que será abordada no presente artigo, expondo todas as etapas que devem ser seguidas na sua realização. Esse tipo de pesquisa é concebida por diversos autores, dentre eles Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002).

Para Gil (2017), a pesquisa é processo de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novo conhecimento e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento preexistente. É basicamente um processo de aprendizagem tanto do indivíduo que a realiza quanto da sociedade na qual esta se desenvolve. Quem realiza a pesquisa pode, num nível mais elementar, aprender as bases do método científico ou, num nível mais avançado, aprender refinamentos técnicos de métodos já conhecidos (GIL,

2017, p. 67).

Isso significa dizer que para se fazer pesquisa é primordial, segundo Prodanov (2013) ter consciência crítica que consiste em distinguir o essencial do acidental, o importante do secundário; consciência objetiva que se refere ao rompimento com todas as posições subjetivas pessoais e mal fundamentadas do conhecimento vulgar; objetividade, porque o trabalho científico é impessoal. Portanto, não aceita meias soluções ou soluções puramente pessoais, racionalidade, sobretudo, porque a razão deve ser o juiz nas decisões da pesquisa.

Pesquisa é, portanto, um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, as quais têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa procura respostas e podemos encontrá-las ou não. As chances de sucesso certamente aumentam à medida que enfocarmos a pesquisa como um processo e não como uma simples coleta de dados. Todo trabalho de pesquisa requer: imaginação criadora, iniciativa, persistência, originalidade e dedicação do pesquisador. (PRODANOV, 2013, p. 445).

REFERENCIAL TEÓRICO

A Escola e a família têm por objetivo em comum estabelecer as melhores condições para proporcionar o desenvolvimento integral da criança. Objetivo este que requer atuações de qualidade em cada um dos sistemas envolvidos no processo educacional, para que a criança possa ter acesso à cultura de seu grupo social num processo que repercuta de forma favorável em seu auto conceito, na capacidade de relacionar-se, construtivamente, com os outros e nas suas possibilidades de inserir-se, paulatinamente, em novas estruturas e sistemas.

No processo histórico da educação identificamos que existia sociedade sem escola. Na sociedade africana pré-colonial, educar era compartilhar o aprendizado do cotidiano levando em conta a sabedoria dos mais velhos. “Não havia professores, todo adulto ensinava. Aprendia-se a partir da própria experiência dos outros. Aprendia-se fazendo, o que tornava inseparáveis o saber, a vida e o trabalho”. (Freire, 2000, p. 23).

A partir da Idade Média a educação passou a ser vista como produto da escola e aos poucos educação e cultura tornaram-se prioridade para a classe operária que almejava o direito de frequentar a escola em condições de igualdade para melhor alcançar

uma verdadeira democratização dos estudos. Hoje, vive-se um outro tempo, onde a sociedade pertence a uma realidade dos meios de comunicação de massa intensa e profunda, onde o avanço tecnológico invadiu todos os espaços.

Entretanto, a escola enfrenta grandes desafios, principalmente, no que tange à conscientização dos pais da importância do apoio deles junto a escola. Ter a família como parceira no processo educativo dos alunos, facilita o trabalho da escola e amplia a capacidade de participação dos pais na vida escolar dos filhos. Oliveira (2006, p. 75) comenta:

Caracterizamos a escola como uma instituição com sistema aberto, com fronteiras que assumem um caráter relacional com outros sistemas. Esta abordagem direcionada à escola estabelece também a sua visão sobre o processo de aprendizagem, quando refletimos um pouco sobre a queixa escolar e as dificuldades de aprendizagem.

Diante de tantas transformações da sociedade contemporânea, a família tem que ajustar normas e valores, tornando-se ainda de maior importância a sua função psicossocial, pois é ela que, inicialmente, ajusta socialmente seus membros. A dificuldade de aprendizagem pode, portanto, caracterizar-se como um sistema que emerge em uma situação familiar, configurando-se a partir do não cumprimento das funções sociais que se espera daquele sujeito portador do sistema.

O importante é perceber como a família encara e administra a aprendizagem dos seus membros. A família contemporânea requisitou da escola uma responsabilidade que vai além do objetivo da escolarização dos conteúdos sistematizados. Chechia e Andrade (2005, p. 01) nos mostram que:

A importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel importante no desempenho escolar. O diálogo entre a família e a escola, tende a colaborar para o equilíbrio no desempenho escolar, o que é possível considerar que a criança e os pais trazem consigo uma ligação íntima com o desempenho.

Destacam a família como sendo um agente socializador, que influencia na educação escolar dos filhos. Entretanto, poucos são os casos que pais compartilham a responsabilidade sobre a vida escolar de seus filhos. Gradativamente, a família vem evoluindo e ao longo dos séculos sofreu grandes transformações. Aquele tradicional modelo de família, que antes era constituída por pai, o provedor, e mãe, a cuidadora do lar e dos filhos, já não é mais o modelo na atual sociedade.

Atualmente, o núcleo familiar, pode ser formado pela união estável, pela união de um dos pais com seus descendentes (famílias monoparentais), e até mesmo pela união homoafetiva. Com a saída da mulher para o mercado de trabalho, os filhos passaram a frequentar a escola mais cedo e aos poucos foram perdendo os antigos padrões familiares. Passa a surgir então um novo modelo de família, composta por mães solteiras, independentes, originando um grande número de famílias monoparentais.

A família monoparental ou unilinear desvincula-se da ideia de um casal relacionado com seus filhos, pois estes vivem apenas com um dos seus genitores, em razão de viuvez, separação judicial, divórcio, adoção unilateral, não reconhecimento de sua filiação pelo outro genitor, produção independente, etc. (DINIZ, 2002, p.11)

A nossa Constituição Federal de 1988 também conceitua a família como uma “entidade de afeto e solidariedade, fundada nas relações de índole pessoal, voltadas para o desenvolvimento da pessoa humana”, segundo Farias e Rosenvald (2013, p. 83), como alicerce fundamental para o alcance da felicidade. É o que se infere da simples leitura do art. 226, da Constituição de 1988.

O Direito das Famílias foi alargado no texto Constitucional, que permitiu o reconhecimento de entidades familiares não casamentárias, com a mesma proteção jurídica dedicada ao casamento. O pluralismo das entidades familiares tem a efetiva proteção do Estado, tendo em vista que o pano de fundo da tutela é a própria afirmação da dignidade da pessoa humana. De acordo Farias e Rosenvald (2013, p. 89):

Significa dizer: a proteção à família somente se justifica para que se implemente a tutela avançada da pessoa humana, efetivamente no plano concreto, real, a dignidade afirmada abstratamente. É a família servindo como instrumento para o desenvolvimento da personalidade humana e para a realização plena de seus membros.

Em suma, independente do modelo de família existente hoje na sociedade, todos eles são tutelados pelo Direito de Família, um ramo do Direito Civil, com características peculiares e direcionado por interesses morais e sociais, que objetivam o desenvolvimento da sociedade. Há uma intervenção mínima do Estado nas relações familiares, entretanto quando há necessidade o Estado pode interferir no poder familiar. Segundo o Código Civil de 2002, a penalidade mais gravosa direcionada aos pais descumpridores da legislação com relação ao bem estar do menor de idade, é a perda do poder familiar.

Quem exerce o poder familiar responderá pelos atos do filho menor não emancipado que estiver em seu poder e em sua companhia, pois, como tem obrigação de dirigir a sua educação deverá sobre ele exercer vigilância. É óbvio que o filho, por sua vez e para que a referida vigilância seja completa, deva obediência e respeito aos pais. Esse conjunto de obrigações e direitos concedidos por lei aos pais denomina-se poder familiar. (DOWER, 2006, p. 210)

Segundo Bittar (2006) o poder familiar é inalienável, imprescritível e irrenunciável.

Inalienável, porque os pais não podem transferir o poder familiar a outrem, a título gratuito ou oneroso, com a única exceção de incumbência do poder familiar, desejada pelos pais ou responsável, para prevenir o menor de qualquer situação irregular. Imprescritível porque mesmo o poder familiar não sendo exercido, ele não decai, somente nos casos permitidos por lei. E irrenunciável, porque os pais não podem renunciar ao poder familiar, visto que este não é um favor que eles irão prestar ao filho, e sim, um direito que eles possuem para beneficiar sua prole, sendo nulo o acordo de renúncia ou de promessa de renúncia. Mas os respectivos atributos podem ser confiados à outra pessoa, em casos expressamente contemplados na lei, como na adoção e na suspensão do poder dos pais. (BITTAR, 2006, p. 21)

Assim sendo, o Estado pode interferir quando houver necessidade na ação de suspender ou retirar o poder familiar. O artigo 229 da Constituição Federal retrata que “os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos”. Assistir seria acompanhar o menor de idade no processo educacional. O mesmo ocorre com o Estatuto da Criança e do Adolescente em seus artigos 22 e 55 que retratam a responsabilidade dos pais perante ao menor.

O poder familiar deve ser levado a sério e com responsabilidade por seus membros, pois a formação infantil depende dos pais que devem dispor de tempo, afetividade e garantir a formação moral, física, educacional e de caráter para que venha a se tornar um adulto seguro e responsável por seus atos. A família tem papel fundamental no desenvolvimento da personalidade do filho. A escola não irá fazer o papel que é inerente a família nem a família vai fazer o papel que é de incumbência da escola.

Segundo José Carlos Libâneo (2002, p. 32):

A educação associa-se, pois, a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente preparado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas e valores.

De acordo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), de 1996, em seu art. 2º “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. E passou a ser um direito da criança assegurado legalmente. A educação é um direito de todos como citado pelo art. 205 da Constituição Federal. “A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Conforme salienta Huberman, diferentemente de outros direitos sociais, o direito à educação está intrinsecamente vinculado a obrigatoriedade escolar:

A educação considerada como um direito humano fundamental difere dos outros serviços que as sociedades tradicionalmente oferecem aos seus membros. O direito à educação não se reveste exatamente da mesma dimensão que, por exemplo, o direito à assistência médica gratuita, à alimentação mínima, à habitação decente ou ao socorro em caso de catástrofe natural. Estes são serviços que a sociedade proporciona àqueles que os solicitam. Em geral, os cidadãos podem escolher entre utilizá-los ou prescindir deles e inclusive, adaptá-los, via de regra, a seus interesses individuais. A educação, ao contrário, é via de regra obrigatória e as crianças não se encontram em condições de negociar as formas segundo as quais receberão. Paradoxalmente, encontramos assim diante de um direito que é, ao mesmo tempo, uma obrigação. O direito a ser dispensado da educação, se esta fosse preferência de uma criança ou de seus pais, não existe. (HUBERMAN, 1979, p. 58)

A Constituição de 1988 fecha o ciclo de entendimento com relação ao direito à educação e a obrigatoriedade escolar, resgatando o conceito de educação sob a ótica de um direito público subjetivo. A legislação brasileira além da Constituição Federal, dispõe de outras lei que vem por assegurar o direito a educação das crianças e dos adolescentes no Brasil, dentre elas citam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Código Penal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

O Estatuto da Criança e do Adolescente deixa transparente que tanto a criança como o adolescente são prioridades e explicita que tanto o Estado como a família são os responsáveis em proteger e fazer com que a lei se cumpra. Percebe-se em toda leitura e não resta dúvida, a cerca do direito à educação, a obrigatoriedade escolar, o dever do Estado e da família. Ainda hoje muitas crianças encontram-se fora das escolas e com elevadas distorções série-idade.

Professores reclamam que os alunos não aprendem e muitas vezes atribuem à falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos. Baseado nesse pressuposto fica

evidente a urgência em se cumprir a legislação, não podendo mais admitir crianças fora da escola e sem o acompanhamento escolar por parte dos pais ou responsáveis. O Artigo 22 do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece deveres dos genitores e deve ser interpretado conjuntamente com o artigo 1.634 do Código Civil 2002:

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais. **Art. 1.634.** Compete a ambos os pais, qualquer que seja a sua situação conjugal, o pleno exercício do poder familiar, que consiste em, quanto aos filhos: (Redação dada pela Lei nº 13.058, de 2014) **I** - dirigir-lhes a criação e a educação; (Redação dada pela Lei nº 13.058, de 2014)

Roberto João Elias (1994, p. 16) menciona que “o descumprimento sem justa causa das obrigações contidas no artigo 22 leva a inibição do pátrio poder”. O descumprimento das obrigações inclusive da educação, fornecendo a escolarização necessária, pode levar à restrição (como a perda da guarda), suspensão e ainda a destituição do poder familiar, medidas estas que estão previstas no artigo 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente. O ECA no seu art. 129, elenca medidas aplicáveis aos genitores ou responsáveis:

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:
V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar;
VII - advertência;
VIII - perda da guarda;
IX - destituição da tutela;
X - suspensão ou destituição do pátrio poder familiar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece no seu artigo 5º que nenhuma criança será objeto de qualquer forma de negligência, ficando evidenciado portanto que caracteriza-se negligência quando os pais deixam de atender os requisitos necessários para propiciar a educação dos filhos, sendo um deles, deixar de acompanhar a frequência e aproveitamento escolar.

De acordo o artigo 249 do ECA, quando os deveres inerentes ao poder familiar são descumpridos dolosa ou culposamente, cabe pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Segundo Ishida (2014, p. 644), o ECA contempla 14 infrações de natureza administrativa derivadas da violação dos direitos da criança e do adolescente. Incide na infração, por exemplo, mãe que detém a guarda do filho e que é omissa na evasão escolar (TJSP, Apel. 1797390400, j. 10-8-2009), mesmo se for analfabeta (TJS, AC 979200300,

data do registro 21-1-2003).

Não se abandona um filho somente materialmente, mas também afetivamente, e principalmente quando deixa de cuidar, preocupar e dar atenção à sua educação, abandonando-o intelectualmente, tendo em vista que a criança por si só, não é capaz de gerir sua própria educação. Segundo Mirabete:

A função do Código Penal, é a de proteger os bens jurídicos fundamentais, são eles: a vida, honra, patrimônio, integridade física, liberdade, costume, etc., impondo punições previstas na Legislação em vigor aos que praticarem delitos. As normas encontram-se sistematizadas por um complexo de princípios, sendo que toda a ciência do direito, chama-se dogmática jurídica pois seu objeto de estudo são as normas em vigor. (MIRABETE, 2009, p. 35)

No caso em tela, o bem jurídico a ser protegido é o direito da criança e do adolescente ter acesso à formação intelectual. Conforme o Código Penal, o abandono intelectual é cometido pelos pais que deixam de proporcionar aos seus filhos à instrução primária, deixando de matricular na escola ou embora matriculados, parem de frequentar. Acontece que, atualmente, muitos alunos até frequentam a escola, por força dos auxílios do governo, como bolsa família, porém, muitos pais ou responsáveis não acompanham o desenvolvimento e aproveitamento escolar dos filhos.

Analisando o artigo 246 do Código Penal vigente, que afirma: “**Art. 246.** “Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária do filho em idade escolar: Pena – detenção, de 15 dias a 1 mês, ou multa”. Fica evidente que a família ao deixar de propiciar a educação do filho, omite o seu dever de direcioná-lo à escola e por consequência infringe um direito assegurado por lei, que é o direito a educação.

A falta da matrícula dos filhos e do não acompanhamento a vida escolar, caracteriza o abandono intelectual, e a família é responsável por esta omissão do dever em atender o artigo 246 do CP, bem como o artigo 22 do ECA e 227 e 229 da CF. Baseado em Pablo Stolze e Rodolfo Pamplona (2011, p. 51):

A responsabilidade civil pressupõe a atividade danosa de alguém que, atuando a priori ilicitamente, viola uma norma jurídica preexistente, subordinando-se, dessa forma, às conseqüências do seu ato (obrigação de reparar). Tendo como elementos da responsabilidade civil a conduta (positiva ou negativa), o dano e o nexo de causalidade.

Como consequência da violação de uma norma, decorre logicamente uma sanção, ou seja, uma consequência jurídica devido o não cumprimento de um dever. Segundo

Carlos Alberto Bittar (1993, p.16) havendo dano, surge a necessidade de reparação para o equilíbrio da vida em sociedade. Nos dizeres de Maria Helena Diniz (2004, p. 40):

A responsabilidade civil é a aplicação de medidas que obriguem uma pessoa a reparar dano moral ou patrimonial causado a terceiros, em razão de ato por ela mesma praticado, por pessoa por quem ela responde, por alguma coisa a ela pertencente ou de simples imposição legal.

Há uma função tríplice da reparação civil: reparar, punir e educar. Reparar é compensar a vítima pelo dano ocorrido, punir o ofensor é uma forma a persuadi-lo a não lesionar mais e educar é a desmotivação social da conduta lesiva, tem cunho socioeducativo. Ao verificar o artigo 186 do Código Civil de 2002, base fundamental da responsabilidade civil, consagradora do princípio de que a ninguém é dado causar prejuízo a outrem.

Quando os pais ou responsáveis deixam de cumprir por negligência, imprudência ou imperícia, o que lhe compete, no caso em tela dirigir a educação dos filhos, estará dando ensejo a uma responsabilidade civil subjetiva, (calcada na culpa). Há um dano causado a criança ou adolescente que sofre omissão, descaso ou abandono intelectual por parte dos pais ou responsáveis.

Dano esse que poderá ser irreversível tendo em vista que a formação escolar é um processo contínuo, permanente e essencial ao desenvolvimento integral do ser bem como seu pleno exercício da cidadania. É justa a reflexão sobre a exata responsabilidade dos pais acerca da educação dos filhos e sua conscientização que atos por eles praticados poderão gerar graves prejuízos aos seus filhos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A família precisa fazer valer o seu dever-direito. Necessita, urgentemente, retomar o seu papel enquanto responsável pela educação dos filhos, dando-lhe as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento, acompanhando sua vida acadêmica, interagindo com a escola para o sucesso do menor. Além de matricular, os pais devem acompanhar o rendimento e frequência dos filhos nas escolas.

O Código Penal prevê o abandono intelectual para os pais que deixam de acompanhar o processo ensino-aprendizagem dos seus filhos. O direito à educação é garantia fundamental prevista na nossa Constituição nos artigos 205 a 214. Se tão

somente dependesse de legislação para a proteção da garantia dos direitos das crianças e adolescentes, certamente estaríamos bem amparados.

A nossa Constituição Federal o “Código Penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente” visam proteger as crianças e adolescentes de opressões, negligências, violências, bem como o abandono material, moral e intelectual. É sabido também que mesmo com toda essa proteção em lei, não é suficiente se cada parte envolvida não assumir as suas devidas responsabilidades, principalmente, os pais ou responsáveis pelos menores em idade escolar, não isentando é claro, os demais participantes das demais responsabilidades.

Ficou explicitado que há implicações jurídicas no que tange ao descumprimento dos pais com relação a vida escolar dos filhos. Da mesma maneira que ficou evidente que os pais têm responsabilidades com a educação dos filhos, desde o ato de matricular ao acompanhamento de frequência e aproveitamento, sob pena de responder juridicamente em caso de descumprimento até a perda do poder familiar. O que realmente está faltando não são leis e sim o cumprimento delas. Falta cada um assumir a sua responsabilidade, cumprindo efetivamente o que lhe couber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

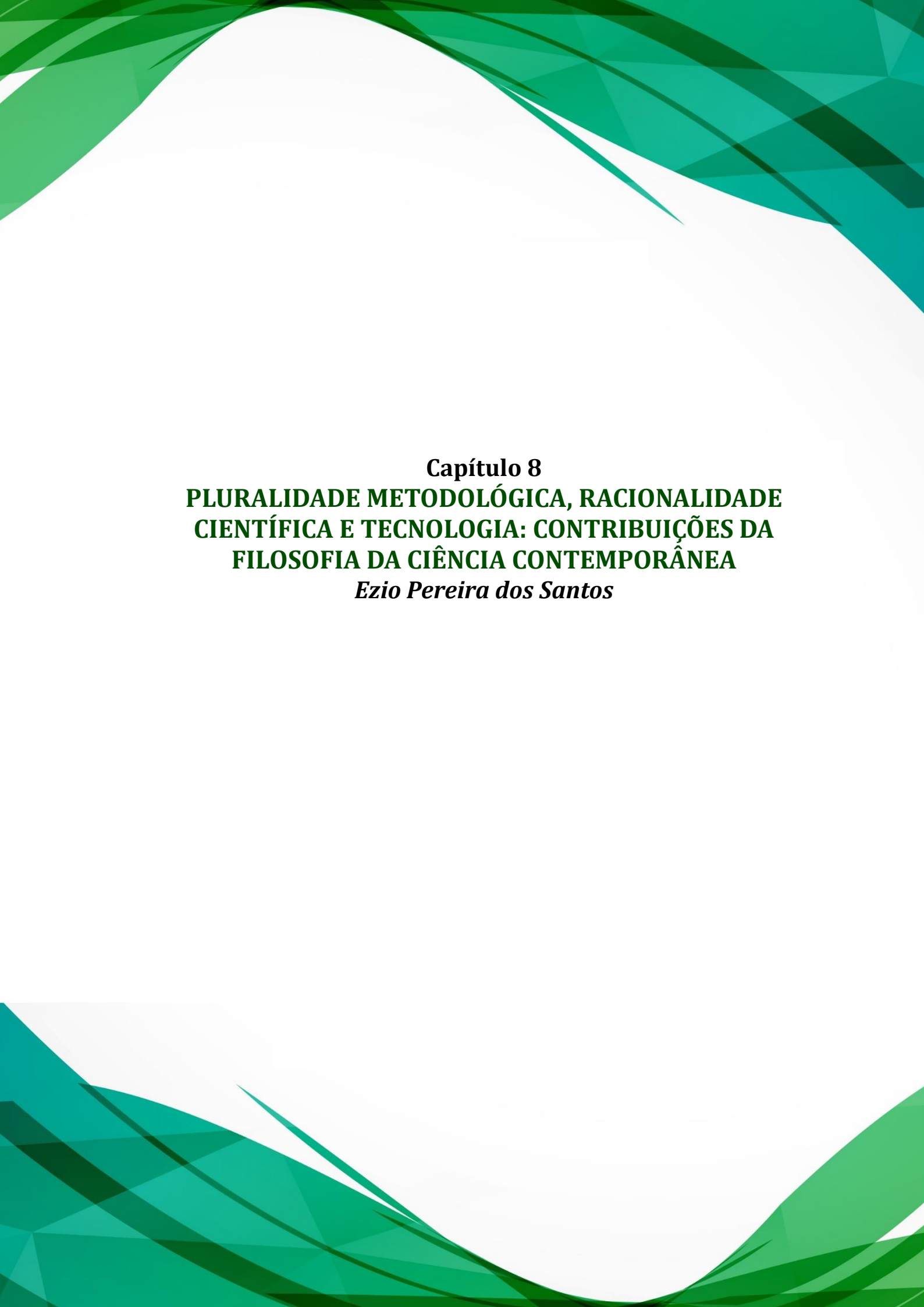
Na atual sociedade, onde predominam diferentes modelos familiares, cada vez mais é comum a transferência da responsabilidade educacional para a escola, como se esta fosse a única responsável. Consequentemente, nos deparamos com uma sociedade repleta de jovens sem limites, inseguros, desrespeitosos, que não sabem lidar com conflitos e muitas vezes chegam à frustração.

E é somente através da educação e da família que poderemos dar um basta no caos que a sociedade juvenil vem vivenciando. Compreendemos que a demanda secular, as excedentes cargas horárias de trabalho vem consumindo por demasiado o tempo dos adultos e como consequência temos um esvaziamento da presença de pais e responsáveis nas escolas para acompanhar o desenvolvimento das crianças e adolescentes em idade escolar obrigatório.

Ainda assim, não podemos abrir mão de garantir esse direito educacional dessas crianças e adolescentes. Os pais devem assumir suas responsabilidades com seus filhos.

REFERÊNCIAS

- BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de Direito Penal**. São Paulo: Atlas, 2004. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BITTAR, Carlos Alberto. **Direito de família**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.1996.
- DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro**. Vol. 7: responsabilidade civil. 18ª ed. São Paulo: Saraiva, 2004.
- DOWER, Nelson Gody Bassil. **Curso moderno de direito civil: direito de família**. São Paulo: Nelpa, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Cuidado escolar: desigualdade, domesticação e algumas saídas**. 35 ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- GAGLIANO, Pablo Stolze; FILHO, Rodolfo Pamplona. **Novo Curso de Direito Civil: Responsabilidade Civil**. Vol. III, 9ª edição. São Paulo: Saraiva, 2011.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, Disponível em:
<<http://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/>> Acesso em 28/05/2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 226 p.
- MIRABETTE, Julio Fabrini. **Manual de Direito Penal**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2009.



Capítulo 8
PLURALIDADE METODOLÓGICA, RACIONALIDADE
CIENTÍFICA E TECNOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA
FILOSOFIA DA CIÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Ezio Pereira dos Santos

PLURALIDADE METODOLÓGICA, RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DA CIÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Ezio Pereira dos Santos

Graduado em Letras – Português e suas Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com conclusão em 30 de julho de 2007. Concluiu uma segunda graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário FAEP em 10 de agosto de 2024. Possui especialização lato sensu, incluindo: Ensino de Linguística e Literatura (Faculdade da Amazônia – FAMA, jan. 2008); Supervisão, Orientação e Gestão Escolar (FAMA, jan. 2009); LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (Faculdade Santo André – FASA, jan. 2020); e Africanidades e Cultura Afro-Brasileira (UNIFAHE, 2025). Desenvolve sua pesquisa de mestrado em Educação Inclusiva pela São Luís University, na linha de pesquisa “Educação Inclusiva na Educação Básica”. Possui registro ORCID nº 0009-0008-3065-2030.

RESUMO

A filosofia da ciência contemporânea tem desempenhado papel central na revisão crítica das concepções clássicas sobre método científico, racionalidade e neutralidade do conhecimento. Este artigo analisa as contribuições das correntes epistemológicas contemporâneas para a compreensão da pluralidade metodológica, da racionalidade científica e da relação entre ciência e tecnologia. O estudo foi desenvolvido a partir das discussões e materiais didáticos da disciplina Filosofia da Ciência, ofertada no programa de pós-graduação da São Luís University. A análise dialoga com autores como Thomas Kuhn, Pierre Bourdieu e Andrew Feenberg, cujas contribuições evidenciam que a produção científica é profundamente marcada por contextos históricos, sociais e institucionais. Argumenta-se que a ciência deve ser compreendida como prática social complexa, na qual diferentes métodos, paradigmas e dispositivos tecnológicos participam da construção do conhecimento. Conclui-se que a pluralidade metodológica não representa fragilidade da ciência, mas condição fundamental para sua vitalidade

epistemológica e para o desenvolvimento de práticas científicas socialmente responsáveis.

Palavras-chave: filosofia da ciência; racionalidade científica; pluralidade metodológica; tecnologia; epistemologia.

ABSTRACT

Contemporary philosophy of science has played a central role in critically revising classical conceptions of scientific method, rationality and neutrality of knowledge. This article analyzes the contributions of contemporary epistemological approaches to methodological pluralism and to the relationship between science and technology. The study was developed based on discussions and teaching materials from the Philosophy of Science course offered in the graduate program of São Luís University. The analysis engages with authors such as Thomas Kuhn, Pierre Bourdieu and Andrew Feenberg, whose contributions demonstrate that scientific production is deeply shaped by historical, social and institutional contexts. The article argues that science must be understood as a complex social practice in which different methods, paradigms and technological devices participate in knowledge construction. It concludes that methodological pluralism represents not a weakness but a fundamental condition for scientific vitality.

Keywords: philosophy of science; scientific rationality; methodological pluralism; technology.

INTRODUÇÃO

A ciência moderna consolidou-se historicamente como uma das principais formas de produção de conhecimento na sociedade contemporânea. Desde o surgimento do método científico moderno, especialmente a partir do século XVII, consolidou-se a ideia de que a ciência seria guiada por procedimentos metodológicos universais capazes de garantir objetividade e neutralidade. Durante grande parte do século XX essa concepção foi associada ao positivismo lógico e à crença de que a ciência avançaria por acumulação progressiva de fatos empíricos. Contudo, as transformações epistemológicas ocorridas na segunda metade do século XX promoveram uma profunda revisão dessa visão.

A filosofia da ciência contemporânea passou a questionar a ideia de método único e universal, evidenciando que o desenvolvimento científico envolve conflitos teóricos, rupturas paradigmáticas e disputas institucionais. Thomas Kuhn (2013) demonstrou que a ciência não evolui de forma linear. Segundo o autor, períodos de estabilidade científica são organizados em torno de paradigmas compartilhados por comunidades científicas. Quando esses paradigmas deixam de responder adequadamente aos problemas emergentes, surgem crises que podem levar a revoluções científicas.

Paralelamente, estudos sociológicos da ciência evidenciaram que o conhecimento científico também está inserido em estruturas sociais e institucionais. Pierre Bourdieu (2004) argumenta que a ciência constitui um campo social específico, no qual pesquisadores disputam legitimidade, autoridade e reconhecimento. Essas transformações teóricas levaram ao reconhecimento da pluralidade metodológica e da natureza social da ciência. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da filosofia da ciência contemporânea para a compreensão da racionalidade científica e da relação entre ciência e tecnologia.

1. METODOLOGIA

Este estudo possui natureza qualitativa e teórico-bibliográfica, com caráter exploratório e interpretativo. A investigação foi desenvolvida a partir da análise crítica dos conteúdos apresentados na disciplina Filosofia da Ciência do programa de pós-graduação da São Luís University. O corpus teórico foi constituído pelos materiais didáticos da disciplina e por obras clássicas da filosofia da ciência contemporânea. Entre os autores mobilizados destacam-se Karl Popper, Thomas Kuhn, Pierre Bourdieu, Andrew Feenberg, Paul Feyerabend e Gaston Bachelard.

A análise seguiu três etapas principais: Leitura analítica dos materiais da disciplina, com identificação dos conceitos centrais discutidos ao longo das aulas; Articulação desses conceitos com obras clássicas da filosofia da ciência, buscando estabelecer diálogo teórico entre diferentes correntes epistemológicas; Sistematização interpretativa, organizada em eixos temáticos relacionados à racionalidade científica, à pluralidade metodológica e às relações entre ciência e tecnologia. Por tratar-se de artigo derivado de disciplina acadêmica, o objetivo não consiste em apresentar dados empíricos inéditos, mas em desenvolver reflexão teórica a partir da literatura estudada no contexto formativo do programa de pós-graduação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A CRISE DO MODELO CLÁSSICO DE CIÊNCIA

A concepção moderna de ciência consolidou-se entre os séculos XVII e XIX, período marcado pela institucionalização do método científico e pela crescente valorização da

experimentação e da observação empírica como fundamentos da produção do conhecimento. Essa visão ganhou força especialmente com o desenvolvimento do positivismo, corrente filosófica que defendia a possibilidade de alcançar conhecimento objetivo por meio da aplicação rigorosa de métodos científicos universais. Segundo essa perspectiva, o progresso científico ocorreria de maneira cumulativa, pela acumulação progressiva de dados empíricos e pela verificação experimental de hipóteses formuladas pelos pesquisadores.

No entanto, ao longo do século XX, essa concepção começou a ser intensamente questionada por filósofos e sociólogos da ciência. Um dos primeiros autores a propor uma crítica sistemática ao modelo positivista foi Karl Popper. Para Popper, o problema central da ciência não reside na verificação das teorias, mas na possibilidade de submetê-las a testes rigorosos capazes de demonstrar sua falsidade. Em sua obra *A lógica da pesquisa científica*, o autor argumenta que nenhuma teoria científica pode ser definitivamente confirmada, pois sempre permanece aberta à possibilidade de refutação por meio de novas evidências empíricas. Nesse sentido, o critério que distingue a ciência de outras formas de conhecimento não seria a verificabilidade, mas a falseabilidade. Segundo Popper, “uma teoria científica deve ser formulada de tal modo que possa ser refutada pela experiência” (POPPER, 2007).

Essa concepção introduz uma mudança significativa na compreensão da racionalidade científica. Ao invés de conceber a ciência como sistema de verdades definitivas, Popper propõe entendê-la como processo contínuo de conjecturas e refutações, no qual teorias são constantemente submetidas à crítica e à revisão. Dessa forma, o avanço científico ocorre não pela confirmação de hipóteses, mas pela eliminação progressiva de erros.

Apesar da importância da contribuição popperiana, novas críticas ao modelo clássico de ciência surgiram nas décadas seguintes, especialmente com a publicação da obra *A Estrutura das Revoluções Científicas*, de Thomas Kuhn. Nesse trabalho, Kuhn questiona a ideia de que a ciência evolui por meio de simples acumulação de descobertas. Em vez disso, o autor argumenta que a atividade científica é organizada em torno de paradigmas, entendidos como conjuntos de pressupostos teóricos, metodológicos e conceituais compartilhados por comunidades científicas.

Segundo Kuhn, durante períodos de estabilidade teórica, os cientistas desenvolvem suas pesquisas dentro de um paradigma dominante, realizando o que o

autor denomina de ciência normal. Nesse contexto, o objetivo principal da investigação científica não é questionar os fundamentos do paradigma vigente, mas resolver problemas específicos definidos por ele. Entretanto, ao longo do tempo, acumulam-se anomalias, isto é, fenômenos que não podem ser adequadamente explicados pelas teorias dominantes. Quando essas anomalias se tornam suficientemente significativas, ocorre uma crise paradigmática, que pode levar ao surgimento de novas teorias e, eventualmente, à substituição do paradigma anterior.

Kuhn descreve esse processo como revolução científica, momento em que ocorre uma transformação profunda nas formas de compreender determinados fenômenos. Segundo o autor, “as revoluções científicas são episódios de desenvolvimento não cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é substituído, total ou parcialmente, por um novo paradigma incompatível com o anterior” (KUHN, 2013).

Essa interpretação introduz um elemento histórico e sociológico fundamental na análise da ciência. Ao demonstrar que diferentes paradigmas podem organizar a investigação científica em momentos distintos, Kuhn rompe com a ideia de racionalidade científica baseada exclusivamente em critérios metodológicos universais. A ciência passa a ser compreendida como atividade desenvolvida por comunidades científicas específicas, cujas práticas e valores influenciam diretamente a produção do conhecimento.

Além disso, a noção de paradigma evidencia que mudanças científicas profundas envolvem não apenas transformações teóricas, mas também reconfigurações institucionais, culturais e epistemológicas. Em outras palavras, a evolução da ciência não ocorre de forma linear e cumulativa, mas por meio de processos complexos que combinam continuidade e ruptura.

A crítica ao modelo clássico de ciência foi posteriormente ampliada por outras correntes da filosofia e da sociologia do conhecimento científico. Autores como Gaston Bachelard, Imre Lakatos e Paul Feyerabend contribuíram para aprofundar a compreensão da historicidade e da pluralidade metodológica da ciência. Bachelard, por exemplo, enfatizou a importância das rupturas epistemológicas, argumentando que o progresso científico frequentemente exige superar obstáculos conceituais profundamente enraizados nas formas de pensamento anteriores.

Essas reflexões contribuíram para consolidar uma nova visão da ciência, na qual o conhecimento científico é entendido como processo histórico, coletivo e dinâmico. Nesse

contexto, a ciência deixa de ser concebida como simples aplicação de método universal e passa a ser analisada como prática social complexa, na qual diferentes paradigmas, metodologias e interesses institucionais participam da construção do conhecimento. Assim, a crise do modelo clássico de ciência não representa a negação da racionalidade científica, mas sua reformulação em bases mais amplas e reflexivas. Ao reconhecer a historicidade do conhecimento, a pluralidade de métodos e o papel das comunidades científicas, a filosofia da ciência contemporânea contribui para uma compreensão mais crítica e sofisticada da atividade científica.

2.2 PLURALIDADE METODOLÓGICA NA CIÊNCIA CONTEMPORÂNEA

A crise do modelo clássico de ciência, discutida na seção anterior, abriu espaço para uma compreensão mais complexa da racionalidade científica. Ao longo do século XX, diversos filósofos da ciência passaram a questionar a ideia de que o progresso científico poderia ser explicado por meio de um único método universal. Em seu lugar, emergiu o reconhecimento de que a produção do conhecimento científico envolve uma multiplicidade de estratégias metodológicas, práticas investigativas e formas de validação. Esse deslocamento teórico deu origem ao que se convencionou chamar de pluralidade metodológica, perspectiva segundo a qual diferentes métodos podem coexistir legitimamente no interior da prática científica, dependendo da natureza do objeto investigado, das tradições disciplinares e das condições históricas da pesquisa.

A crítica à concepção metodológica rígida foi formulada de maneira particularmente contundente por Paul Feyerabend. Em sua obra *Contra o método*, o autor argumenta que a história da ciência revela que grandes avanços científicos frequentemente ocorreram quando pesquisadores desafiaram regras metodológicas estabelecidas. Para Feyerabend, a tentativa de reduzir a ciência a um conjunto fixo de procedimentos metodológicos ignora a criatividade e a complexidade do processo científico. O autor chega a afirmar que “a ideia de um método científico fixo ou de uma teoria fixa da racionalidade repousa sobre uma visão demasiadamente simplista do homem e de suas circunstâncias” (FEYERABEND, 2007). Assim, em vez de defender um método único, Feyerabend propõe uma abordagem epistemológica pluralista, na qual diferentes estratégias de investigação podem coexistir e contribuir para o avanço do conhecimento.

Esse debate contribuiu para ampliar a compreensão da racionalidade científica. A pluralidade metodológica não implica ausência de rigor ou relativismo absoluto, mas reconhecimento de que diferentes campos científicos demandam abordagens investigativas distintas. As ciências naturais, por exemplo, frequentemente recorrem à experimentação controlada e à modelagem matemática, enquanto as ciências humanas e sociais mobilizam métodos interpretativos, históricos e hermenêuticos para compreender fenômenos complexos relacionados à cultura, à linguagem e às instituições sociais. Nesse sentido, a diversidade metodológica reflete a própria diversidade dos objetos de estudo da ciência.

Além disso, a pluralidade metodológica está diretamente associada à ideia de que a ciência é uma prática coletiva desenvolvida por comunidades científicas. Como argumenta Thomas Kuhn, cada comunidade científica compartilha determinados paradigmas que orientam a escolha de problemas relevantes, instrumentos de investigação e critérios de validação do conhecimento. Esses paradigmas não determinam apenas teorias, mas também estilos de pesquisa e formas específicas de conduzir a investigação científica. Assim, diferentes comunidades podem desenvolver metodologias distintas para abordar problemas semelhantes, o que reforça o caráter plural da atividade científica.

Outro elemento importante para compreender a pluralidade metodológica refere-se ao papel da interdisciplinaridade na ciência contemporânea. O avanço de áreas como biotecnologia, inteligência artificial, estudos ambientais e ciências cognitivas demonstra que muitos dos desafios científicos atuais ultrapassam as fronteiras tradicionais entre disciplinas. Como resultado, pesquisadores frequentemente combinam métodos provenientes de diferentes campos do conhecimento, articulando abordagens experimentais, quantitativas, qualitativas e interpretativas. Esse fenômeno reforça a ideia de que a produção científica contemporânea não pode ser reduzida a um modelo metodológico único.

A pluralidade metodológica também tem implicações epistemológicas relevantes. Ao reconhecer que diferentes métodos podem produzir conhecimento válido, a filosofia da ciência contemporânea amplia a compreensão da racionalidade científica. Em vez de buscar uniformidade metodológica, a ciência passa a valorizar a capacidade de adaptar estratégias investigativas às características específicas dos fenômenos estudados. Essa perspectiva contribui para fortalecer uma visão mais flexível e reflexiva da prática

científica, na qual a diversidade de métodos é considerada uma condição para o desenvolvimento do conhecimento.

Por fim, é importante destacar que o reconhecimento da pluralidade metodológica não significa abandono do rigor científico. Pelo contrário, exige uma reflexão mais aprofundada sobre os critérios de validade e confiabilidade do conhecimento produzido em diferentes contextos de investigação. O desafio da ciência contemporânea consiste, portanto, em equilibrar diversidade metodológica e consistência epistemológica, reconhecendo que o avanço do conhecimento depende tanto da inovação teórica quanto da capacidade crítica de avaliar os limites e possibilidades das diferentes estratégias de pesquisa.

Dessa forma, a pluralidade metodológica pode ser compreendida como uma das características centrais da ciência contemporânea. Ao reconhecer a diversidade de métodos, paradigmas e práticas investigativas, a filosofia da ciência contribui para uma compreensão mais abrangente da racionalidade científica, capaz de dialogar com a complexidade dos problemas que marcam o mundo contemporâneo.

2.3 CIÊNCIA COMO CAMPO SOCIAL

A compreensão contemporânea da ciência ultrapassa a visão tradicional que a concebia apenas como atividade intelectual orientada por métodos objetivos e universais. Ao longo do século XX, especialmente com o desenvolvimento da sociologia do conhecimento científico, consolidou-se a perspectiva de que a produção da ciência está profundamente vinculada a contextos institucionais, culturais e políticos. Nesse sentido, o conhecimento científico passou a ser analisado não apenas a partir de seus fundamentos epistemológicos, mas também considerando as estruturas sociais que condicionam sua produção, circulação e legitimação.

Entre os autores que contribuíram significativamente para essa abordagem destaca-se Pierre Bourdieu, cuja análise do campo científico introduziu uma importante dimensão sociológica no estudo da ciência. Para o autor, a ciência constitui um campo social relativamente autônomo, estruturado por relações de força e disputas simbólicas entre agentes que buscam reconhecimento e legitimidade. O campo científico, nesse sentido, pode ser entendido como um espaço social específico no qual pesquisadores,

instituições e grupos acadêmicos competem pela autoridade científica e pelo monopólio da produção legítima do conhecimento.

Segundo Bourdieu, a atividade científica não ocorre em um espaço neutro, isolado das dinâmicas sociais mais amplas. Pelo contrário, ela se desenvolve em um ambiente marcado por relações de poder, hierarquias institucionais e disputas por capital científico. Esse capital pode assumir diferentes formas, como prestígio acadêmico, reconhecimento entre pares, acesso a recursos de pesquisa e posição institucional em universidades e centros de investigação. Nesse contexto, a autoridade científica não é apenas resultado da validade interna das teorias, mas também do reconhecimento concedido pela comunidade científica.

Essa perspectiva sociológica permite compreender que o desenvolvimento da ciência depende de fatores que vão além da lógica puramente epistemológica. O financiamento da pesquisa, as políticas científicas, a estrutura das instituições acadêmicas e as redes de colaboração entre pesquisadores exercem influência significativa sobre os rumos da investigação científica. Assim, a ciência deve ser analisada como prática social situada, inserida em contextos históricos e institucionais específicos.

A noção de campo científico proposta por Bourdieu também contribui para compreender como determinadas teorias ou abordagens metodológicas se tornam dominantes em determinados momentos históricos. Em muitos casos, a consolidação de paradigmas científicos não depende apenas de sua capacidade explicativa, mas também das posições ocupadas por seus defensores dentro do campo científico. Pesquisadores vinculados a instituições de maior prestígio ou que ocupam posições estratégicas em redes acadêmicas tendem a exercer maior influência na definição das agendas de pesquisa e na legitimação de determinadas abordagens teóricas.

Além disso, a análise da ciência como campo social permite problematizar a ideia de neutralidade científica. Embora a atividade científica busque critérios rigorosos de validação do conhecimento, os processos de seleção de temas de pesquisa, definição de prioridades científicas e distribuição de recursos frequentemente refletem interesses econômicos, políticos e institucionais. Isso não significa negar a importância da racionalidade científica, mas reconhecer que o conhecimento produzido pela ciência está inserido em estruturas sociais que influenciam suas condições de produção.

Outro aspecto relevante dessa abordagem refere-se ao papel das comunidades científicas na construção do conhecimento. A produção científica ocorre por meio de

redes de pesquisadores que compartilham métodos, linguagens e critérios de validação. Essas comunidades desempenham função fundamental na avaliação e na legitimação das teorias científicas, estabelecendo padrões de qualidade e definindo os limites do conhecimento considerado válido em determinado campo disciplinar.

Dessa forma, compreender a ciência como campo social contribui para ampliar a análise da racionalidade científica. Em vez de reduzir a ciência a um conjunto de procedimentos metodológicos abstratos, essa perspectiva permite reconhecer a complexidade das relações institucionais, simbólicas e políticas que permeiam a produção do conhecimento. Ao integrar dimensões epistemológicas e sociológicas, a filosofia da ciência contemporânea oferece instrumentos analíticos mais adequados para compreender a dinâmica da ciência na sociedade contemporânea.

2.4 CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

A relação entre ciência, tecnologia e sociedade constitui um dos eixos centrais das reflexões contemporâneas na filosofia da ciência e nos estudos sociais da ciência e da tecnologia. Durante muito tempo predominou a concepção de que a tecnologia seria apenas uma aplicação prática do conhecimento científico, isto é, um conjunto de instrumentos ou técnicas destinadas a operacionalizar descobertas produzidas no âmbito da investigação científica. Essa interpretação, fortemente influenciada pela visão positivista do progresso científico, pressupunha uma relação linear na qual a ciência produziria teorias e conhecimentos fundamentais, enquanto a tecnologia se limitaria a transformá-los em aplicações práticas voltadas à produção de bens e serviços.

Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, diversos estudos passaram a questionar essa compreensão simplificada da relação entre ciência e tecnologia. Pesquisadores das áreas de filosofia da tecnologia e estudos sociais da ciência demonstraram que essa relação é muito mais complexa e dinâmica do que se supunha anteriormente. Em vez de constituir mera aplicação instrumental do conhecimento científico, a tecnologia passou a ser entendida como elemento constitutivo do próprio processo de produção do conhecimento. Em muitos casos, os avanços científicos dependem diretamente do desenvolvimento de novos instrumentos tecnológicos capazes de ampliar as possibilidades de observação, experimentação e análise.

Essa interdependência pode ser observada em diversas áreas do conhecimento contemporâneo. O desenvolvimento da física de partículas, por exemplo, está profundamente vinculado à construção de aceleradores de partículas e detectores altamente sofisticados. Da mesma forma, os avanços da biologia molecular e da genética dependem de tecnologias laboratoriais complexas, como microscopia eletrônica, sequenciamento genético e bioinformática. Nesse contexto, ciência e tecnologia passam a constituir um sistema integrado de produção de conhecimento, no qual instrumentos, métodos e teorias se desenvolvem de maneira mutuamente condicionada.

Além dessa dimensão epistemológica, a filosofia contemporânea da tecnologia também enfatiza as implicações sociais e políticas do desenvolvimento tecnológico. Andrew Feenberg destaca que a tecnologia não pode ser compreendida como conjunto neutro de instrumentos, uma vez que os artefatos tecnológicos incorporam valores, interesses e escolhas sociais presentes nos contextos em que são desenvolvidos. Segundo o autor, as tecnologias refletem decisões relacionadas à organização do trabalho, à distribuição de poder e aos modelos de desenvolvimento econômico predominantes em determinada sociedade. Dessa forma, a análise da tecnologia exige considerar não apenas sua funcionalidade técnica, mas também suas dimensões sociais, culturais e políticas.

Nesse sentido, os estudos críticos da tecnologia propõem compreender os sistemas tecnológicos como construções sociais. As escolhas tecnológicas realizadas por governos, empresas e instituições científicas não são determinadas exclusivamente por critérios técnicos, mas também por fatores econômicos, políticos e culturais. A definição de quais tecnologias devem ser desenvolvidas, financiadas ou difundidas envolve disputas entre diferentes atores sociais e interesses institucionais. Assim, o desenvolvimento tecnológico passa a ser interpretado como processo socialmente condicionado, no qual decisões técnicas estão profundamente entrelaçadas com estruturas de poder e relações econômicas.

Outro aspecto relevante da relação entre ciência, tecnologia e sociedade refere-se aos impactos das inovações tecnológicas na organização social contemporânea. O avanço acelerado de tecnologias digitais, sistemas de automação, inteligência artificial e biotecnologias tem transformado significativamente as formas de produção, comunicação e interação social. Essas transformações colocam novos desafios éticos e políticos, relacionados, por exemplo, à privacidade de dados, à automação do trabalho, às

desigualdades tecnológicas e às implicações ambientais do desenvolvimento científico-tecnológico.

Diante desse cenário, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de desenvolver uma reflexão crítica sobre o papel da ciência e da tecnologia na sociedade. A filosofia da ciência contemporânea contribui para esse debate ao enfatizar que o desenvolvimento científico não pode ser analisado de forma isolada das estruturas sociais que o sustentam. A produção do conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico estão profundamente inseridos em redes institucionais, econômicas e políticas que influenciam tanto as prioridades de pesquisa quanto as formas de aplicação dos conhecimentos produzidos.

Assim, compreender a relação entre ciência, tecnologia e sociedade implica reconhecer que o progresso científico não é apenas resultado de descobertas intelectuais ou avanços técnicos, mas também de processos sociais complexos que envolvem decisões políticas, interesses econômicos e valores culturais. Nesse sentido, a reflexão filosófica sobre ciência e tecnologia torna-se fundamental para orientar o desenvolvimento de práticas científicas e tecnológicas que sejam socialmente responsáveis e comprometidas com o bem comum.

2.5 A CRISE DO MODELO CLÁSSICO DE CIÊNCIA

A concepção moderna de ciência consolidou-se entre os séculos XVII e XIX, período marcado pela institucionalização do método científico e pela crescente valorização da experimentação e da observação empírica como fundamentos da produção do conhecimento. Essa visão ganhou força especialmente com o desenvolvimento do positivismo, corrente filosófica que defendia a possibilidade de alcançar conhecimento objetivo por meio da aplicação rigorosa de métodos científicos universais. Segundo essa perspectiva, o progresso científico ocorreria de maneira cumulativa, pela acumulação progressiva de dados empíricos e pela verificação experimental de hipóteses formuladas pelos pesquisadores.

No entanto, ao longo do século XX, essa concepção começou a ser intensamente questionada por filósofos e sociólogos da ciência. Um dos primeiros autores a propor uma crítica sistemática ao modelo positivista foi Karl Popper. Para Popper, o problema central

da ciência não reside na verificação das teorias, mas na possibilidade de submetê-las a testes rigorosos capazes de demonstrar sua falsidade.

Em sua obra *A lógica da pesquisa científica*, o autor argumenta que nenhuma teoria científica pode ser definitivamente confirmada, pois sempre permanece aberta à possibilidade de refutação por meio de novas evidências empíricas. Nesse sentido, o critério que distingue a ciência de outras formas de conhecimento não seria a verificabilidade, mas a falseabilidade. Segundo Popper, “uma teoria científica deve ser formulada de tal modo que possa ser refutada pela experiência” (POPPER, 2007).

Essa concepção introduz uma mudança significativa na compreensão da racionalidade científica. Ao invés de conceber a ciência como sistema de verdades definitivas, Popper propõe entendê-la como processo contínuo de conjecturas e refutações, no qual teorias são constantemente submetidas à crítica e à revisão. Dessa forma, o avanço científico ocorre não pela confirmação de hipóteses, mas pela eliminação progressiva de erros. Apesar da importância da contribuição popperiana, novas críticas ao modelo clássico de ciência surgiram nas décadas seguintes, especialmente com a publicação da obra *A Estrutura das Revoluções Científicas*, de Thomas Kuhn. Nesse trabalho, Kuhn questiona a ideia de que a ciência evolui por meio de simples acumulação de descobertas.

Em vez disso, o autor argumenta que a atividade científica é organizada em torno de paradigmas, entendidos como conjuntos de pressupostos teóricos, metodológicos e conceituais compartilhados por comunidades científicas. Segundo Kuhn, durante períodos de estabilidade teórica, os cientistas desenvolvem suas pesquisas dentro de um paradigma dominante, realizando o que o autor denomina de ciência normal. Nesse contexto, o objetivo principal da investigação científica não é questionar os fundamentos do paradigma vigente, mas resolver problemas específicos definidos por ele. Entretanto, ao longo do tempo, acumulam-se anomalias, isto é, fenômenos que não podem ser adequadamente explicados pelas teorias dominantes. Quando essas anomalias se tornam suficientemente significativas, ocorre uma crise paradigmática, que pode levar ao surgimento de novas teorias e, eventualmente, à substituição do paradigma anterior.

Kuhn descreve esse processo como revolução científica, momento em que ocorre uma transformação profunda nas formas de compreender determinados fenômenos. Segundo o autor, “as revoluções científicas são episódios de desenvolvimento não

cumulativo, nos quais um paradigma mais antigo é substituído, total ou parcialmente, por um novo paradigma incompatível com o anterior” (KUHN, 2013).

Essa interpretação introduz um elemento histórico e sociológico fundamental na análise da ciência. Ao demonstrar que diferentes paradigmas podem organizar a investigação científica em momentos distintos, Kuhn rompe com a ideia de racionalidade científica baseada exclusivamente em critérios metodológicos universais. A ciência passa a ser compreendida como atividade desenvolvida por comunidades científicas específicas, cujas práticas e valores influenciam diretamente a produção do conhecimento.

Além disso, a noção de paradigma evidencia que mudanças científicas profundas envolvem não apenas transformações teóricas, mas também reconfigurações institucionais, culturais e epistemológicas. Em outras palavras, a evolução da ciência não ocorre de forma linear e cumulativa, mas por meio de processos complexos que combinam continuidade e ruptura.

A crítica ao modelo clássico de ciência foi posteriormente ampliada por outras correntes da filosofia e da sociologia do conhecimento científico. Autores como Gaston Bachelard, Imre Lakatos e Paul Feyerabend contribuíram para aprofundar a compreensão da historicidade e da pluralidade metodológica da ciência. Bachelard, por exemplo, enfatizou a importância das rupturas epistemológicas, argumentando que o progresso científico frequentemente exige superar obstáculos conceituais profundamente enraizados nas formas de pensamento anteriores.

Essas reflexões contribuíram para consolidar uma nova visão da ciência, na qual o conhecimento científico é entendido como processo histórico, coletivo e dinâmico. Nesse contexto, a ciência deixa de ser concebida como simples aplicação de método universal e passa a ser analisada como prática social complexa, na qual diferentes paradigmas, metodologias e interesses institucionais participam da construção do conhecimento.

Assim, a crise do modelo clássico de ciência não representa a negação da racionalidade científica, mas sua reformulação em bases mais amplas e reflexivas. Ao reconhecer a historicidade do conhecimento, a pluralidade de métodos e o papel das comunidades científicas, a filosofia da ciência contemporânea contribui para uma compreensão mais crítica e sofisticada da atividade científica.

2.6 PLURALIDADE METODOLÓGICA NA CIÊNCIA CONTEMPORÂNEA

A crise do modelo clássico de ciência, discutida na seção anterior, abriu espaço para uma compreensão mais complexa da racionalidade científica. Ao longo do século XX, diversos filósofos da ciência passaram a questionar a ideia de que o progresso científico poderia ser explicado por meio de um único método universal. Em seu lugar, emergiu o reconhecimento de que a produção do conhecimento científico envolve uma multiplicidade de estratégias metodológicas, práticas investigativas e formas de validação. Esse deslocamento teórico deu origem ao que se convencionou chamar de pluralidade metodológica, perspectiva segundo a qual diferentes métodos podem coexistir legitimamente no interior da prática científica, dependendo da natureza do objeto investigado, das tradições disciplinares e das condições históricas da pesquisa.

A crítica à concepção metodológica rígida foi formulada de maneira particularmente contundente por Paul Feyerabend. Em sua obra *Contra o método*, o autor argumenta que a história da ciência revela que grandes avanços científicos frequentemente ocorreram quando pesquisadores desafiaram regras metodológicas estabelecidas. Para Feyerabend, a tentativa de reduzir a ciência a um conjunto fixo de procedimentos metodológicos ignora a criatividade e a complexidade do processo científico. O autor chega a afirmar que “a ideia de um método científico fixo ou de uma teoria fixa da racionalidade repousa sobre uma visão demasiadamente simplista do homem e de suas circunstâncias” (FEYERABEND, 2007). Assim, em vez de defender um método único, Feyerabend propõe uma abordagem epistemológica pluralista, na qual diferentes estratégias de investigação podem coexistir e contribuir para o avanço do conhecimento.

Esse debate contribuiu para ampliar a compreensão da racionalidade científica. A pluralidade metodológica não implica ausência de rigor ou relativismo absoluto, mas reconhecimento de que diferentes campos científicos demandam abordagens investigativas distintas. As ciências naturais, por exemplo, frequentemente recorrem à experimentação controlada e à modelagem matemática, enquanto as ciências humanas e sociais mobilizam métodos interpretativos, históricos e hermenêuticos para compreender fenômenos complexos relacionados à cultura, à linguagem e às instituições sociais. Nesse sentido, a diversidade metodológica reflete a própria diversidade dos objetos de estudo da ciência.

Além disso, a pluralidade metodológica está diretamente associada à ideia de que a ciência é uma prática coletiva desenvolvida por comunidades científicas. Como argumenta Thomas Kuhn, cada comunidade científica compartilha determinados paradigmas que orientam a escolha de problemas relevantes, instrumentos de investigação e critérios de validação do conhecimento. Esses paradigmas não determinam apenas teorias, mas também estilos de pesquisa e formas específicas de conduzir a investigação científica. Assim, diferentes comunidades podem desenvolver metodologias distintas para abordar problemas semelhantes, o que reforça o caráter plural da atividade científica.

Outro elemento importante para compreender a pluralidade metodológica refere-se ao papel da interdisciplinaridade na ciência contemporânea. O avanço de áreas como biotecnologia, inteligência artificial, estudos ambientais e ciências cognitivas demonstra que muitos dos desafios científicos atuais ultrapassam as fronteiras tradicionais entre disciplinas. Como resultado, pesquisadores frequentemente combinam métodos provenientes de diferentes campos do conhecimento, articulando abordagens experimentais, quantitativas, qualitativas e interpretativas. Esse fenômeno reforça a ideia de que a produção científica contemporânea não pode ser reduzida a um modelo metodológico único.

A pluralidade metodológica também tem implicações epistemológicas relevantes. Ao reconhecer que diferentes métodos podem produzir conhecimento válido, a filosofia da ciência contemporânea amplia a compreensão da racionalidade científica. Em vez de buscar uniformidade metodológica, a ciência passa a valorizar a capacidade de adaptar estratégias investigativas às características específicas dos fenômenos estudados. Essa perspectiva contribui para fortalecer uma visão mais flexível e reflexiva da prática científica, na qual a diversidade de métodos é considerada uma condição para o desenvolvimento do conhecimento.

Por fim, é importante destacar que o reconhecimento da pluralidade metodológica não significa abandono do rigor científico. Pelo contrário, exige uma reflexão mais aprofundada sobre os critérios de validade e confiabilidade do conhecimento produzido em diferentes contextos de investigação. O desafio da ciência contemporânea consiste, portanto, em equilibrar diversidade metodológica e consistência epistemológica, reconhecendo que o avanço do conhecimento depende tanto da inovação teórica quanto

da capacidade crítica de avaliar os limites e possibilidades das diferentes estratégias de pesquisa.

Dessa forma, a pluralidade metodológica pode ser compreendida como uma das características centrais da ciência contemporânea. Ao reconhecer a diversidade de métodos, paradigmas e práticas investigativas, a filosofia da ciência contribui para uma compreensão mais abrangente da racionalidade científica, capaz de dialogar com a complexidade dos problemas que marcam o mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a filosofia da ciência contemporânea promoveu uma profunda revisão das concepções tradicionais sobre método científico, racionalidade e neutralidade do conhecimento. Ao questionar o modelo clássico de ciência, baseado na ideia de um método universal capaz de garantir objetividade absoluta, diversos autores contribuíram para ampliar a compreensão sobre a complexidade da produção científica. Nesse sentido, a ciência passou a ser compreendida não apenas como conjunto de procedimentos técnicos ou metodológicos, mas como prática social historicamente situada, marcada por disputas teóricas, transformações paradigmáticas e condicionamentos institucionais.

A discussão sobre a crise do modelo clássico de ciência demonstrou que a produção do conhecimento científico não ocorre por meio de um processo linear e cumulativo, como defendiam as concepções positivistas. As contribuições de Karl Popper evidenciaram que a ciência se desenvolve por meio de conjecturas e refutações, enfatizando o caráter provisório das teorias científicas e a importância da crítica racional no avanço do conhecimento. Já a análise de Thomas Kuhn revelou que a evolução da ciência envolve períodos de estabilidade paradigmática e momentos de ruptura, nos quais novas formas de compreender determinados fenômenos substituem modelos teóricos anteriormente consolidados.

A partir dessas contribuições, tornou-se possível compreender que a racionalidade científica não se reduz à aplicação de regras metodológicas fixas. A pluralidade metodológica, discutida na seção seguinte, demonstra que diferentes campos do conhecimento demandam abordagens investigativas distintas, adequadas às especificidades de seus objetos de estudo. Assim, a diversidade de métodos presentes na

ciência contemporânea não representa fragilidade epistemológica, mas constitui elemento fundamental para a ampliação das possibilidades de investigação científica e para o enfrentamento de problemas cada vez mais complexos.

Outro aspecto relevante abordado neste estudo refere-se à compreensão da ciência como campo social. A perspectiva sociológica proposta por Pierre Bourdieu evidenciou que a produção científica ocorre em um espaço estruturado por relações de poder, no qual pesquisadores, instituições e grupos acadêmicos disputam reconhecimento e legitimidade. Essa abordagem permite compreender que o desenvolvimento da ciência depende não apenas de critérios epistemológicos internos, mas também de condições institucionais, políticas científicas e redes de colaboração entre pesquisadores. Dessa forma, a análise da ciência como campo social amplia a compreensão das dinâmicas que orientam a produção e a circulação do conhecimento científico.

A reflexão sobre a relação entre ciência, tecnologia e sociedade reforçou ainda mais essa perspectiva ampliada da racionalidade científica. O desenvolvimento tecnológico não pode ser compreendido como simples aplicação neutra do conhecimento científico, uma vez que os artefatos tecnológicos incorporam valores sociais, escolhas políticas e interesses econômicos presentes nos contextos em que são produzidos. Nesse sentido, a análise crítica da tecnologia torna-se fundamental para compreender como as transformações científicas e tecnológicas influenciam a organização social contemporânea e produzem impactos significativos nas formas de produção, comunicação e interação social.

Diante dessas considerações, torna-se evidente que a filosofia da ciência desempenha papel fundamental na formação de uma compreensão mais reflexiva e crítica sobre a produção do conhecimento científico. Ao evidenciar a historicidade da ciência, a pluralidade metodológica e as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, as abordagens contemporâneas contribuem para superar visões simplificadas ou reducionistas da atividade científica.

Por fim, pode-se afirmar que a pluralidade metodológica, longe de representar uma fragilidade da ciência, constitui uma de suas principais forças. Ao reconhecer a diversidade de métodos, paradigmas e perspectivas teóricas presentes na prática científica, a filosofia da ciência contemporânea oferece instrumentos conceituais importantes para compreender os desafios epistemológicos e sociais que caracterizam a

produção do conhecimento no mundo contemporâneo. Nesse contexto, fortalecer uma racionalidade científica crítica e socialmente responsável torna-se tarefa fundamental para a construção de uma ciência comprometida não apenas com o avanço do conhecimento, mas também com a promoção do bem comum e com o enfrentamento dos desafios sociais, tecnológicos e ambientais que marcam o século XXI.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência. São Paulo: UNESP, 2004.


FEENBERG, Andrew. Transforming Technology: A Critical Theory Revisited. Oxford: Oxford University Press, 2010.

FEYERABEND, Paul. Contra o método. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007.

KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 2013.


POPPER, Karl. A lógica da pesquisa científica. São Paulo: Cultrix, 2007.

SÃO LUÍS UNIVERSITY. Material didático da disciplina Filosofia da Ciência. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2026.



Capítulo 9
A EDUCAÇÃO INTEGRAL CLÁSSICA GREGA, COMO
CONTEÚDO INTERDISCIPLINAR PARA O PLANO DE
FORMAÇÃO DO PROFESSOR LASSALISTA BRASILEIRO

Rômulo Davi da Silva
Nilton Soares Formiga



**A EDUCAÇÃO INTEGRAL CLÁSSICA GREGA, COMO CONTEÚDO
INTERDISCIPLINAR PARA O PLANO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR
LASSALISTA BRASILEIRO**

Rômulo Davi da Silva

Licenciado em filosofia pelo Instituto Santo Tomás de Aquino. Mestre em ciências da educação pela Universidade Christian Business School - Orlando – FL / Universidade Regional do Cariri-Crato-CE Email: romulodavis@yahoo.com.br

Nilton Soares Formiga

Doutorado em Psicologia social pela UFPB/Pós-doc em Psicologia na UFRRJ. Professor/pesquisador no Mestrado em Psicologia organizacional e do trabalho na UnP. Universidade Potiguar/Ecosistema Ânima, Natal, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4907-9736>. E-mail: nsformiga@yahoo.com

Introdução

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar a concepção de educação integral clássica grega, dos séculos V e VI, enquanto ao conteúdo interdisciplinar, para a formação continuada dos professores do ensino médio Lassalista. E, a partir dessa, pretende-se compreender, filosoficamente, a pedagogia de La Salle, articulando de forma dialética esses saberes e percebendo neles o protagonismo, as múltiplas dimensões do ser humano, que exige ser conhecido e estudado de maneira igualmente múltipla (SALTO PARA O FUTURO, EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2008; BOFF, 2009).

Ainda segundo os autores supracitados, essas dimensões múltiplas devem ser entendidas do ponto de vista da teologia, da filosofia e das ciências naturais, a partir da ótica de cada uma delas. Assim, a pedagogia Lassalista lança mão dos vários recursos do saber humano que está aberta às demais ciências, pois precisa delas para se constituir como discurso concreto, com o qual terá que dialogar, armada para tanto de um rigoroso preparo filosófico-crítico.

Assim, opta-se por buscar a possibilidade de construir um novo olhar sobre a pedagogia Lassalista, a partir da pedagogia clássica grega, e fazer a relação integradora entre essas duas teorias, haja vista, que elas têm em comum: *educar o ser humano na sua individualidade, no seu núcleo pessoal, onde se encontra a sua originalidade*, avançando para outros espaços e abordagens possíveis (TREZZI, OLIVEIRA, 2026).

Portanto, é possível que a postura hermenêutica torne possível aproximar essas duas concepções pedagógicas, com a pressuposição de que existe uma história dos conceitos, que dá possibilidade de converter o texto clássico num texto atual. Isto quer dizer, reconstruir, através de processos interpretativos, o texto e dar-lhe uma nova forma contemporânea. Assim, almeja-se que o exercício conceitual, mediante contextualização, compreensão e aplicação, possibilite-se elencar elementos que auxiliem a desenvolver uma melhor compreensão e aplicação do conteúdo em questão (PAULY; CASAGRANDE; CORBELLINIL, 2018).

Dessa forma, compreende-se que esse processo, a partir da concepção de Gadamer (2002; BRAUN; MUHL, 2024), o qual estabelece que, não há diferença entre a interpretação e a compreensão, porque compreender é interpretar. Assim, compreender é sempre um processo de fusão dos horizontes dados por eles mesmos. Desse modo, compreender uma tradição implica projetar horizontes históricos, originando um novo horizonte presente. Pois só é possível interpretar um texto histórico, a partir do contexto histórico do intérprete (SILVANO BATISTA, 2016; FRANCISCONE, 2018; HOERNIG; FOSSATTI, 2022).

Pretende-se focar na história da educação clássica grega, tendo como “*fi condutor*”, a concepção de homem completo (*omnilateral*), formulada por Homero (850 a. C), na sua epopeia e retomado da mesma maneira que foi formulado pela tradição homérica, isto é, o homem integral (corpo e alma), com base na escolaridade humanística e no conhecimento pedagógico, acumulado pela história (BITTAR, 2009). Dessa maneira, a pedagogia Lassalista, ideal de São João Batista de La Salle (1651-1719), tendo foco

exclusivo sobre educação, pode fazer da educação integral clássica grega seu conteúdo interdisciplinar, para melhor contextualizar-se e, conseqüentemente, oferecer ao corpo docente uma formação continuada que possa desenvolvê-lo enquanto pessoas e profissionais.

Com isso, atuar como práxis reflexivas e problematizadoras do ponto de vista filosófico, atuando de forma interdisciplinar com as demais ciências pedagógicas, oferecer uma educação humanizadora e com qualidade, isto é, que ensina e aprende; sendo uma pedagogia confessional faz do saber teológico o parâmetro e a finalidade última da educação, a saber, a salvação da pessoa (LAZZARON, 2015).

3.1 A FORMAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADORA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO

Buscando compreender melhor o que significa ser um o professor Lassalista, é importante, antes, saber o que se entende por Rede La Salle de educação. Esse conceito é bastante recente e está relacionado, em grande parte, aos avanços tecnológicos e de comunicação ocorridos, nas últimas quatro décadas. A partir da era digital e das conexões, muitas instituições passaram a se conceber, organizar-se e a funcionar como rede. Além disso, há de se destacar a globalização cultural e econômica que tem exigido que as instituições se reorganizem administrativamente (SALAMI, 2020).

Ainda seguindo com a reflexão de Salami:

O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, hoje, é compreendido como uma grande rede de educação, organizado em comunidades educativas, que promovem a formação das pessoas em vista de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. Em termos canônicos (religiosos), a Rede La Salle segue uma estrutura em nível nacional e internacional. (SALAMI, 2020, p. 59).

Assim, os irmãos Lassalistas estão presentes e atuando, no Brasil, em 10 Estados e no Distrito Federal, sendo 48 comunidades educativas com 70 mil alunos e 3 mil educadores. E, no mundo, estão presentes e atuando em 80 países, sendo 4,5 mil irmãos, 55 mil educadores, 1700 comunidades educativas e um milhão, oitocentos e noventa mil alunos (1. 890. 000). Então, são números bem expressivos, o que revela a pujança do carisma educacional de São João Batista de La Salle, padroeiro de todas as pessoas que trabalham com educação (LUZ; JUNG; MIRANDA, 2020).

A concepção de educação, segundo os Lassalistas, está em consonância com a de formação. Pretende ser mais do que um simples cultivo da inteligência, dos ajustamentos sociais para ser uma formação humana e cristã de qualidade, tendo Jesus Cristo como fundamento e referencial de todo o empreendimento humano. A formação abrange os valores e considera todos os aspectos antropológicos da pessoa em si mesma, que não sendo plena, seu processo formativo se dar de maneira contínua, possibilitando a ela, um desenvolvimento, cada vez maior, desses aspectos (FOSSATTI; SARMENTO, 2009; LUCKESI, 2011).

Portanto, a perspectiva de educação integral, na concepção Lassalista, é entendida no sentido de formar o professor em suas dimensões: pessoal e profissional, que segundo Sacristán (1999; PENNA, 2012) é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores, que constituem a especificidade do ser professor. Essa formação integral do professor é necessária para que o aluno também tenha uma formação integral e integradora, desde o domínio de instrumentos culturais até a preparação para a vida: aprender a ler, escrever, calcular, desenhar, sentir, pensar e atuar. Enfim, dar um sentido e um direcionamento para a vida (PROVINCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2004).

Por conseguinte, a formação continuada, se entende a toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando, nos estabelecimentos de ensino, posterior à formação inicial, incluindo-se os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior, e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. Dessa forma, ter a consciência da necessidade de articular, dialeticamente, as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, políticosociais, ideológicos, éticos e culturais (CANDAU, 2011).

Por consequência, a formação no sentido de adquirir ou comunicar uma forma, no mais profundo sentido filosófico de perfeição, significa atuar com todas as potencialidades simultaneamente. Formar-se para despertar novas qualidades; quem se recusa a fazer esse processo formativo, diminui sua capacidade de ação, de rendimento no trabalho, de valorização da própria existência. O educador, em cuja alma não se cultiva mais o amor e a verdade, está esterilizado enquanto educador (FRANCA, 2019).

Sendo a formação dirigida à pessoa, ela se torna autoformação, pois se dar numa relação entre as capacidades internas, como conhecimento e vontade, com aquilo que vem do exterior, fatos e eventos culturais. O processo formativo, então, acontece nessa

dialética: interior-exterior, estimulando-se mutuamente numa integralidade, inclusive, desenvolvendo o conceito de pessoa, não apenas no tangível, mas também do transcendente (ALMEIDA; ARONE, 2019).

Então, o Projeto pedagógico Lassalista de educação integral tem a preocupação de guardar o carisma e, a partir dele, a fidelidade e a inspiração criativas o que permite não ser um projeto fechado ou superado, mas aberto a assimilar novos conhecimentos pedagógicos, reconstruindo-se de maneira interdisciplinar e contextualizada, num processo dinâmico e dialético. Dessa forma, compreende-se que pode ser enriquecido com a concepção filosófica de educação integral clássica grega. Pois embasado tanto do ponto de vista filosófico quanto teológico; acredita-se que esse conhecimento pedagógico não corre o risco de se fragmentar, no decorrer do tempo, e não alcançar seus objetivos e ideais de uma educação de excelência (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014).

Dessa forma, o cotidiano escolar contemporâneo só pode ser entendido se os professores possuem uma sólida formação na história da totalidade societária, onde está inserido o próprio labor pedagógico. Então, entender o ofício de ensinar passa necessariamente pela reflexão crítica, na qual o acontecimento do momento está profundamente entranhado, na educação dos protagonistas que virão depender da dialética que se estabelece entre o presente e o passado (BITTAR, 2009).

É com base nesse entendimento que se considera esse instrumento teórico importante para a formação continuada dos professores da Rede La Salle, que se inspiram nos ensinamentos religiosos e pedagógicos de São João Batista De La Salle, e, nos primeiros mestres (irmãos), enquanto os colaboradores são todos os que assumem funções docentes ou administrativas, a partir de um contrato de trabalho, inspirados também no mesmo carisma Lassalista. Esse trabalho educativo vem desde o final do século XVII, quando dedicam suas vidas a educação integral humana e cristã da juventude, das crianças, dos adultos, especialmente dos pobres, em instituições de educação superior, básica e de assistência social (SALAMI, 2020).

Em virtude disso, educação Lassalista tem como parâmetro a formação *integral e integradora*:

Como parâmetro dos conteúdos e dos processos educativos proporciona aos educadores e educandos um equilibrado desenvolvimento das dimensões intelectual, afetiva e volitiva, e em seus níveis físico, psíquico e espiritual proporciona às estruturas pedagógicas os aspectos humano, cristão e educativo. (...). A educação Lassalista acredita que todos os seres

humanos são capazes de aprender continuamente; isto possibilita entender a educação como contínua, integral e integradora, que principia com o nascimento do sujeito e o acompanha em toda a sua existência; neste sentido, educar confunde-se com humanizar, com a noção de formar o humano em sua unidade e totalidade (PLANO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR LASSALISTA, 2013, p. 7).

Por essas razões, acredita-se que a aprendizagem é um processo contínuo. Os docentes Lassalistas não encerram seus processos formativos com o término da graduação, o que seria por demais insuficiente, sobretudo, no âmbito do desenvolvimento integral. O docente é estimulado a formar-se a si mesmo, penetrando a sua profundidade interior, onde habita a verdade imanente e transcendente, dando conteúdo as suas potencialidades, enquanto formação do eu consciente de si: olha para o mundo, de maneira livre, forma seu corpo e sua alma, alma que faz do corpo um organismo vivo (MAHFOUD; FILHO, 2017).

Com isso, o professor Lassalista é visto na perspectiva do inacabado. Ciente dessa condição, ele busca constantemente atualizar-se, formar-se para acompanhar a evolução sociocultural e tecnológica. Em seu modo de educar, leva presente um mundo globalizado, plural e diverso, busca nessa realidade, possibilidades de mudança, inovação e unidade. São desafiados a formar integralmente as pessoas, e alimentam a convicção de que é possível transformar para melhor a sociedade por meio da educação (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014).

Por conseguinte, a educação Lassalista é essencialmente integral e, com a instrução, desenvolve a inteligência e outras formas de aptidões que preparam o docente para a própria vida. Porém, o ser humano não é apenas um simples animal, cujo organismo se desenvolve sadiamente por extinto, nem é apenas inteligência que apreende conhecimentos úteis, é antes de tudo, e, essencialmente, uma pessoa, com destinos naturais e sobrenaturais. Assim, uma educação que descuide desses dois aspectos não seria propriamente uma educação humana (FRANCA, 2019).

Desse modo, para La Salle (1651), o professor deveria ser uma pessoa virtuosa, que educasse pelo exemplo da prática do bem, constituindo a primeira obrigação do professor com seus alunos. A pedagogia Lassalista é marcadamente fraternal, por isso os professores escolheram ser chamados de irmãos. Assim, teriam pela prática do magistério, o compromisso total de suas vidas; viviam em comunidades, tendo por base o amor dialógico. Os mestres deveriam ensinar, como pessoas integrais, pela conduta, consciência, ciência e habilidade de ensinar (RANGEL; WESCHENFELDER; 2006).

Por consequência, La Salle mostra a postura e o exemplo de Jesus Cristo aos seus professores, como modelo de prática para o exercício da função pedagógica. Essas virtudes, em La Salle, praticamente alcançam o status de ciência pedagógica, fazendo lembrar Sócrates e Platão, para quem a virtude é uma ciência, que necessariamente leva à prática do bem e deveria conhecê-lo para procurá-lo efetivamente. Assim, somente um homem de bem reúne condições para formar outro homem de bem (FRANCA, 2019)

Assim, sabe-se da necessidade da formação moral e humana dos professores, que se eduquem continuamente, para elevar ao mais alto grau, aqueles que estão confiados às suas responsabilidades educativas (LA SALLE, 2013; GILLET, 2019). Em virtude de que a formação integral do professor Lassalista é uma educação *integral e integradora* e ainda é tratada, na Proposta Educativa Lassalista, (2014, p. 11)

Que formasse integralmente, com atenção ao todo da pessoa, desenvolvendo harmonicamente os níveis, as dimensões e as relações, de modo que os conteúdos e os valores ensinados e aprendidos fossem colocados em prática na vida de cada estudante, conformando uma unidade e um sentido de vida. Em síntese, La Salle se propôs a ensinar a bem viver.

Então, tanto a formação de um professor quanto de um aluno deve ser uma formação integral. Para ele, a função de um professor não se resume apenas a dar instruções aos alunos, mas a realizar uma educação integral, perpassando o intelectual, pessoal, social, cívico, moral e o espiritual. Ele alarga a compreensão que geralmente se tem sobre a função do professor, quando dá um sentido mais amplo e mais profundo: profissão-vocação-mistério, o que exige uma formação continuada dos professores (PLANO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR LASSALISTA, 2013).

Dessa maneira, conceber a profissão de professor, como vocação, é recorrer *As Meditações Lassalistas* (2013), nos números 193, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 205, 207 e 208, em especial o número 193, quando diz que o educador é como um ministro de Deus, assim, compreende a obra da educação como tarefa de Deus. E, para desempenhar essa tarefa, Deus chama quem Ele quer. Dessa forma, o mestre (irmão) imitando o exemplo dos apóstolos é chamado e escolhido para uma tarefa bem específica: de ser guia das crianças de forma imanente e transcendente, e integral (SALAMI, 2020).

Todavia, essa concepção de professor enquanto profissional não deve ser interpretada como uma desvalorização da função do magistério, “como instrumento nas mãos de Deus”, mas quer dizer da tamanha responsabilidade, frente a grandeza e a

dignidade que se esconde em cada ser humano, que carrega consigo a marca da eternidade e por ela anseia. A pedagogia Lassalista reivindica uma metafísica cristã, como aporte necessário para compreender e educar o ser humano, sem negligenciar a finalidade de sua vida: a vida eterna (LA SALLE, 2013).

Em suma, seguindo as pegadas Lassalistas, Franca (2019) dizia que abaixo do sacerdócio não havia outra atividade humana mais valorosa do que o magistério. Nesse caso, o educador é um consagrado, cuja vocação é fazer do labor intelectual sua própria vida, um desenvolvimento profundo do espírito. E, se caracterizando por vocação, exige-se um esforço metódico que vise a plenitude. É necessário se doar de todo o coração, pois quem busca a verdade, incessantemente, colhe seus frutos, para si e para os outros; alimentar um querer profundo de almejar ser alguém qualificado em vista do seu ideal (SERTILLANGES, 2019).

Desse modo, com La Salle, a função do professor torna-se valorizada e deixa de ser secundária. Assim, surge a preocupação com a formação docente continuada por compreender que só os professores bem-preparados são capazes de formar melhor os alunos, a fim de terem êxitos pedagógicos. A formação dos professores tem um papel central, na pedagogia Lassalista, transformando pessoas simples em exímios pedagogos competentes e convictos, dedicados exclusivamente ao magistério. Essa profissionalização do professor por La Salle inspira e continua bem presente, no guia pedagógico contemporâneo da rede (ARANHA, 2000; LEUBET; PAULY; SILVA, 2016).

Em síntese, percebe-se que a formação integral contínua deve ser centrada na pessoa do professor, aprendendo a cuidar de si para depois cuidar do outro em vista do seu crescimento pessoal, e da qualidade de sua prática pedagógica. Assim, valorizar o ensino, começando por valorizar o professor, e sua formação pessoal e integral. Para tanto, é necessário ter o conhecimento das ciências auxiliares da educação, principalmente a filosofia da educação. Dessa forma, propõe-se a filosofia clássica grega, como suporte filosófico para a prática educativa do professor Lassalista, articulado com uma visão de mundo que o cerca, em termos culturais, sociais e políticos (GUIA DA ESCOLA LASSALISTA, 2008).

Portanto, refletir sobre formação, é exigido necessariamente um embasamento filosófico do conceito, um esclarecimento das implicações históricas e teóricas. Ao interrogar sobre o verdadeiro sentido da formação, pretende-se recorrer à Paideia clássica grega como pretensão para orientar a consciência crítica e o olhar para a

formação enquanto fator de humanização e qualificação profissional. Esse olhar para a Paideia clássica deve buscar, nela, o germe da educação integral – *formação do corpo e do espírito*, para integrá-los num todo orgânico. Sendo essa unidade complexa do ponto de vista da formação, faz-se necessário, portanto, uma educação integral e interdisciplinar (COELHO, 2009; DIEZ; MARCON; SANTOS, 2016; SILVA, 2018).

Assim, a Paideia, neste caso, está dada no sentido de interdisciplinaridade com o atual estágio da pedagogia Lassalista, no tocante a questão da formação dos professores do ensino médio, que a exemplo dos gregos, também compreende a educação como um processo de formação consciente, voltado para o homem na sua vida inteira. Sendo o humanismo o princípio espiritual dos gregos, sua educação está voltada para a verdadeira forma do homem, no seu autêntico ser. A formação integral, na Paidéia clássica grega, concretiza-se na formação integral do homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior (JAEGER, 2018).

E nesse caso, a espiritualidade, ainda não está bem definida na literatura pedagógica. Segundo estudos realizados por filósofos, teólogos, psicólogos e educadores, esta dimensão é uma qualidade que transcende toda a materialidade. A espiritualidade não se refere a uma parte do homem, mas a relação do homem todo em corpo e alma. As boas relações interpessoais entrelaçam-se com a espiritualidade vivida em sua profundidade. O espiritual somente pode ser vivido, através de um interagir com o outro e com o mundo, por meio de uma busca interior da pessoa (TEIXEIRA; MÜLLER, 2004).

Assim, na medida que um convive com o outro, termina por fazer parte desse outro, seja pessoa ou o mundo. Dessa forma, o ser espiritual se torna a essência e o sentido da existência humana, elaborando-se a subjetividade ou vida interior, na medida que há comunicação com o outro. Ou seja, uma educação que transcenda a vida do próprio ser humano, despertando, nele, uma pessoa plena, realizada, criativa, autêntica e com capacidade de amar. Assim, o ser humano precisa ser conhecido para além do mundo físico e de suas manifestações materiais (LIMA, 2006; SBERGA, 2019).

Desse modo, para as visões humanística e filosófica de educação, acerca do homem clássico, acredita-se que seja útil, como base filosófica dos conceitos sobrenaturais da teologia pedagógica de La Salle. A filosofia contribui sistematicamente para a arte de pensar e refletir com rigor os problemas pedagógicos, ajudar a fazer boas perguntas, aprofundar respostas, descortinar novos horizontes e a levar novas perspectivas e possibilidades tanto no campo da formação continuada de professores, quanto no campo

pedagógico, propriamente dito. A pedagogia filosófica permanece necessária a toda pedagogia teológica, se não é a mediação mais urgente ou mais importante, com a qual a teologia terá que dialogar, embasada, num rigoroso preparo filosófico-crítico (BOFF, 2009).

Por conseguinte, percebe-se que essas visões humanística e filosófica grega, pode enriquecer a concepção de ser humano cristão Lassaliano, de ser integral com múltiplos níveis (físicos, psíquicos e racional-espirituais), dimensões (afeto, inteligência e vontade) e relações (consigo, com o outro, com a natureza e com Deus).

Um ser humano, em realização constante, construindo-se e reconstruindo-se, permanentemente. Então, humanidade, quer dizer homens mais educados, afáveis, acessíveis e tratáveis, que tornem mais homens pelo desenvolvimento harmonioso de suas aptidões e faculdades (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014; FRANCA, 2019).

Então, historicamente, o humanismo pode ser definido entre os gregos como Paideía, a formação do homem culto, do cidadão livre em oposição ao ignorante, ao escravo, ao bárbaro. O humanismo é uma concepção integral que busca desenvolver e exercer todas as virtualidades do homem; nenhuma é negada, descuidada ou excluída, é uma concepção harmoniosa e harmonizadora do homem que influenciou e norteou a história da pedagogia Ocidental, através do platonismo e do aristotelismo (VENTURA; CUBAS, 2011; FRANCA, 2019).

O período clássico grego é chamado de sistemático, por realizar a lógica e a sistematização do pensamento grego, desde os sofistas até Aristóteles, fixando o conceito de ciência e do inteligível. O interesse da filosofia sai da natureza e passa para o homem e o espírito, a gnosiologia e a moral. Assim, este período também foi chamado de antropológico, por ter se tornado o centro e o destaque do processo educacional e filosófico da Paideía clássica. Essa centralidade humana do período clássico, em La Salle, pode-se dizer que corresponde ao homem enquanto aluno, centro do processo educativo, cujo objetivo é ensinar a bem viver (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1993; PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014).

No entanto, resta saber se a educação é capaz de transformar o homem em um ser mais justo, bom e reto, e mais culto, colocando o problema fundamental da filosofia da educação. Quais as condições e possibilidades da educação? Quais os princípios que a legitimam, sem os quais a educação não o é? O que e como ensinar? O que e como aprender? Outras questões são colocadas no Ménon, a virtude pode ser ensinada? Se

pode, os homens podem aprender e se tornarem mais virtuosos? (SANTOS; FERREIRA; LOPES, 2017).

Então, o elemento principal da filosofia da educação reside no fato de ser capaz de analisar profundamente um sistema de educação na sua totalidade e de refletir sobre um sistema alternativo. Assim, na educação, a preocupação é a transmissão do conhecimento por parte do educador e a aquisição desse conhecimento pelo aluno. Já a filosofia busca a fonte desse conhecimento. Qual é o conceito do conhecimento em si? O que significa conhecer alguma coisa? Conhece-se da mesma forma em todas as disciplinas? Se não, quais as diferentes formas de conhecimento possíveis? Qual é o conhecimento mais válido? Qual o mais relevante para a vida? (FILHO, 2017; DUARTE, 2017).

À medida que a filosofia da educação desempenha um papel importante, particularmente na formação de professores, ajuda esse professor a tornar-se mais consciente sobre suas ações e descobrir outras dimensões que ainda não tinha percebido. Assim, ensina o professor a reconhecer limites epistemológicos da sua disciplina, aplicando os melhores métodos de ensino. Contribui para que o professor veja seus conteúdos educacionais de forma mais crítica e desenvolvam argumentos mais convincentes porque são ou baseiam-se numa busca constante da verdade. Isso enriquece o debate sobre os problemas que a educação enfrenta e busca possíveis soluções (GOMES; BROCANELLI, 2018).

Assim, estudar o que os grandes pensadores clássicos escreveram sobre educação, é fundamental para enriquecer o debate sobre a educação contemporânea, pois questões discutidas, naquela época, continuam alimentar o debate pedagógico, mostrando a atualidade delas, uma vez que praticamente as mesmas questões ressurgem ao longo dos tempos. Por exemplo, questões: o que ensinar? Ou ainda, quais os valores que estão por detrás do ato educativo? Na Grécia clássica, via-se o ato pedagógico como extensão do próprio ato filosófico, sendo necessário teorizar os fins da educação e os meios para alcançá-los (CONDE, 2017).

Por isso, as ideias platônicas como divisão do trabalho, segundo a formação específica, são um dos princípios econômicos que funcionam nas sociedades modernas; a educação como princípio de profissionalização, como instrumento poderoso para a construção do Estado com justiça e harmonia social ainda são questões que norteiam e inspiram a prática educacional para o desenvolvimento social e político da sociedade atual. Além do mais, a Paideia clássica pode oferecer, como formação, um conjunto amplo

de competências cognitivas, artísticas, físicas para a educação integral contemporânea (LEÃO; FERREIRA; FIALHO, 2010).

Em Aristóteles, pode-se herdar como concepção de educação para os tempos atuais, o desmembramento da própria filosofia-mãe que a criança possui, em potência, a capacidade impressionante de se tornar adulta, pela instrução recebida dos adultos; a educação é uma forma de auto-realização individual do homem (desenvolvimento pleno das suas faculdades e potencialidades (VENTURA, 2011).

Por sua vez, a contribuição que vem para a educação contemporânea, segundo Isócrates, é que para ser bem-sucedida, o professor deve dialogar com seus alunos, fazendo da educação o lugar da palavra e da reflexão; o aluno deve ter uma autodisciplina nos estudos; deve ser inventivo ter iniciativa, ter boa memória, boa conduta e um caráter moralmente impecáveis. Ainda, fundou um humanismo na educação, ou seja, que a finalidade da educação não é para exercer uma profissão, mas a formação integral do homem, esse seria o fim último das atividades educativas (ARANHA, 2012; FRANCISCONE, 2018).

Dessa forma, ainda pode-se constatar outras semelhanças entre essas pedagogias, pois ambas são de rupturas antropológicas e a pedagogia clássica rompendo com o conhecimento em torno da natureza e convergindo para o homem; e, também, a pedagogia Lassalista, nas escolas normais dirigida aos leigos, na língua francesa, rompe com as chamadas atividades da instrução, tradicionalmente reservada ao clero e em latim. Então, resultando numa grande e ferrenha oposição por parte das autoridades eclesiásticas e políticas não aceitavam esses novos métodos educativos (MANACORDA, 1989; RANGEL; WESCHENFELDER, 2006).

A partir dessas inúmeras constatações, chegou-se a uma aproximação da Paideia clássica grega, com o sistema educativo Lassalista, afirmando que o ser humano enquanto aluno é o centro do seu processo educativo, o que implica reconhecê-lo da melhor maneira possível. Assim, atendê-lo de forma diferenciada, uma vez, que se trata de um ser adaptado e personalizado. Esses princípios pedagógicos, propostos por La Salle, se fundamentam e se ampliam de maneira interdisciplinar na antropologia filosófica da Paideia clássica grega (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014; SBERGA; MASSIMI, 2015).

Assim, a dimensão humana dos programas de formação se caracteriza por uma visão antropológica geral físico, psíquico e espiritual, e a eficácia da formação ou da

educação deve considerar simultaneamente abordagens diversas – um profissional continuamente informado sobre o desenvolvimento das disciplinas que estão relacionadas com seu campo de atividades pedagógicas. Os embaraços e as dificuldades de toda espécie não devem ser maiores do que a vontade dos educadores de vencer as dificuldades e difundir amplamente os saberes pesquisados. Essa ação deve colocar em prática uma verdadeira política de formação profissional contínua (BERNARDIN, 2013).

3.2 A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO

A Proposta Pedagógica de La Salle é fundamentada, na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que direcionam a ação educacional. A partir desses documentos e das concepções da Proposta Educativa Lassalista, dá-se o horizonte para o desenvolvimento das competências de cada estudante (MATRIZ CURRICULAR PARA AS COMPETÊNCIAS, 1998).

Desse modo, para entender o tema, é relevante, antes de tudo, se voltar para o conceito *integral*. A palavra *integral* vem do latim *integrare* – tornar inteiro ou fazer um só, também de *integer*, que corresponde a completo e inteiro, correto ou intocado, pois, na raiz, corresponde a *in* (não) + *tangere* (tocar). Dessa definição, vem o adjetivo íntegro, bem como o próprio substantivo *integral*, que abarca, portanto, um sentido de total, inteiro, completo (SOUSA, 2016).

Assim, segundo o Centro de Referência em Educação Integral (2013, p.1),

Educação integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social, e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias educadores, gestores e comunidades locais. Tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo; Tem como foco a formação inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas; é uma proposta alinhada com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados e com interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica; promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Assim, a abordagem do Ensino Médio visa integrar o estudante ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. As novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos, exigem para os educandos todo um currículo apoiado em competências básicas, para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Com isso, busca-se dar significado ao conhecimento escolar, mediante à contextualização, à interdisciplinaridade, o incentivo ao raciocínio lógico e ao processo contínuo de aprendizagem (ARROYO, 2013).

Portanto, a formação do estudante deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias referentes a sua área de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição a formação específica e o desenvolvimento da capacidade de aprender, criar, criticar, formular e inovar ao invés do simples exercício de memorização. (LIVRO DE ORIENTAÇÕES DO ENSINO MÉDIO, 2021, p.6).

Segundo o livro de orientações citado acima, conforme a BNCC, “para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais). Sendo:

A Rede La Salle, através de sua missão de “promover o desenvolvimento integral da pessoa e a transformação da sociedade, através da educação humana e cristã, formando o aluno integralmente como pessoa humana, concebe-o em três níveis: físico, psíquico e espiritual, possibilitando-lhe a ação nas potencialidades: afeto, inteligência e vontade. Procura orientar o aluno e os demais integrantes da comunidade educativa para serem e agirem de acordo com os ensinamentos de Jesus Cristo, suas vivências e seus valores do Reino de Deus (GUIA DA ESCOLA LASSALISTA, 2010, p. 10 - 11).

Dessa maneira, o objetivo da escola Lassalista está compreendido numa educação que favoreça a formação da pessoa para a criatividade, dinamicidade e o compromisso com a sociedade e a história. Pessoas abertas ao transcendente, através de uma formação humana, intelectual, técnico-científica, profissional e cristã, que capacite o aluno a se relacionar com o mundo, consigo mesmo, com os outros e com Deus, de forma que sempre saiba amar, pensar, refletir, criar, optar, decidir, e agir à luz dos valores do evangelho (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014).

Então, o princípio da educação integral é o da integralidade. Esse conceito refere-se à base da educação, que deve ser integral, *omnilateral* e não parcial fragmentada. A integralidade da educação possibilita desenvolver todas as potencialidades humanas que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte e o lazer. Ainda permite o contato do educando com poetas, artistas, religiosos, músicos, griôs, artesãos e outros, ampliando, assim, o horizonte da formação escolar. A educação integral implica na formação integral, integrada e integradora da realidade, por isso ser uma formação intertransdisciplinar e intertranscultural (GADOTTI, 2009).

Dessa maneira, pode-se constatar que essa concepção de formação integral correlata à concepção grega de formação humana. Uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, musicais, estéticas ou éticas. Há nelas, um sentido de completude, formando de modo integral o ser humano na sua complexidade. Essa maneira de ver a formação do homem corresponde a natureza do que denominamos de educação integral, numa perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes e conhecimentos, ao contrário, e são colocadas como complementares nos seus aspectos cognitivos, culturais e sociais (LIMA; TAUCHEN, 2016).

Assim, o ensino médio da Rede La Salle corresponde da 1^a à 3^a série, e tem por objetivos:

- Orientar o aluno para ser e agir de acordo com os ensinamentos e os valores cristãos;
- Ampliar o conhecimento da realidade e, em particular, os fundamentos científico tecnológicos dos processos produtivos;
- Ajudar ao aluno a conhecer os seus direitos e deveres, a exercer seu papel de cidadão, a ser espontâneo e participativo, a ter consciência e acreditar na possibilidade de vivenciar um mundo melhor, buscando formas de construir em comunidade uma sociedade justa e fraterna;
- Desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico;
- Intensificar a compreensão e vivência dos passos do método científico;
- Preparar para a cidadania, formando os valores éticos como a liberdade e a responsabilidade, aperfeiçoando a comunicação e a convivência com os outros, exercitando a interação ativa com o meio, a fim de ser capaz

de adaptar-se, com flexibilidade, às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

- Criar preparo básico para o trabalho, desenvolvendo atitudes proativas e positivas, hábitos e habilidades, mostrando-se criativos e voltando-se às ações empreendedoras;
- Consolidar o cultivo da dimensão transcendente;
- Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos em nível superior e desenvolver o interesse e condições para continuar aprendendo para possibilitar sucessivas adaptações;
- Aprimorar o aluno como pessoa humana, incluindo a formação ética, religiosa e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (GUIA DAS ESCOLAS LASSALISTAS, 2008, p.6).

Dessa forma, o ensino médio integral Lassalista compreende as seguintes disciplinas e métodos de ensino:

1º Trimestre 2020 - atividades avaliativas 1ª série - integral

Atividades de ARTE – manhã e tarde
Atividades de BIOLOGIA – manhã e tarde
Atividades de EDUCAÇÃO FÍSICA – manhã e tarde
Atividades de ENSINO RELIGIOSO- manhã e tarde
Atividades de FILOSOFIA – manhã e tarde
Atividades de FÍSICA – manhã e tarde
Atividades de GEOGRAFIA – manhã e tarde
Atividades de GRAMÁTICA – manhã e tarde
Atividades de HISTÓRIA – manhã e tarde
Atividades de INGLÊS – manhã e tarde
Atividades de LEITURA E INTERPRETAÇÃO – manhã e tarde
Atividades de MATEMÁTICA – manhã e tarde
Atividades de PRODUÇÃO TEXTUAL – manhã e tarde
Atividades de QUÍMICA – manhã e tarde
Atividades de SOCIOLOGIA – manhã e tarde

Atividades avaliativas 2ª série - integral

Atividades de ARTE – manhã e tarde
Atividades de BIOLOGIA – manhã e tarde
Atividades de EDUCAÇÃO FÍSICA – manhã e tarde
Atividades de ENSINO RELIGIOSO- manhã e tarde
Atividades de FILOSOFIA – manhã e tarde
Atividades de FÍSICA – manhã e tarde
Atividades de GEOGRAFIA – manhã e tarde
Atividades de GRAMÁTICA – manhã e tarde
Atividades de HISTÓRIA – manhã e tarde

Atividades de INGLÊS – manhã e tarde
Atividades de LEITURA E INTERPRETAÇÃO – manhã e tarde
Atividades de MATEMÁTICA – manhã e tarde
Atividades de PRODUÇÃO TEXTUAL – manhã e tarde
Atividades de QUÍMICA – manhã e tarde
Atividades de SOCIOLOGIA – manhã e tarde

Atividades avaliativas 3ª série – integral

Atividades de ARTE – manhã e tarde
Atividades de BIOLOGIA – manhã e tarde
Atividades de EDUCAÇÃO FÍSICA – manhã e tarde
Atividades de ENSINO RELIGIOSO- manhã e tarde
Atividades de FILOSOFIA – manhã e tarde
Atividades de FÍSICA – manhã e tarde
Atividades de GEOGRAFIA – manhã e tarde
Atividades de GRAMÁTICA – manhã e tarde
Atividades de HISTÓRIA – manhã e tarde
Atividades de INGLÊS – manhã e tarde
Atividades de LEITURA E INTERPRETAÇÃO – manhã e tarde
Atividades de MATEMÁTICA – manhã e tarde
Atividades de PRODUÇÃO TEXTUAL – manhã e tarde
Atividades de QUÍMICA – manhã e tarde
Atividades de SOCIOLOGIA – manhã e tarde
(GUIA DAS ESCOLAS LASSALISTAS, 2008).

Assim, a Rede La Salle assume, como objetivo principal, proporcionar a criança e ao jovem a formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização e de preparação à vida em comunidade para o exercício do trabalho e para a prática consciente da cidadania, oferecendo um ensino que busca:

- **Guiar** o educando no seu processo de amadurecimento físico, psíquico e espiritual;
- **Ajudar** no processo de construção do conhecimento;
- **Formar** a consciência crítica diante da realidade;
- **Orientar** na assunção gradual e responsável da liberdade;
- **Auxiliar** no processo de integração à vida em comunidade;
- **Direcionar** para uma verdadeira comunhão de aspirações com vista ao bem comum (GUIA DO ESTUDANTE, 2021).

Então, esses objetivos vêm enriquecidos com um profundo humanismo integral, cujo desenvolvimento intelectual e da fé não são vistos como dimensões isoladas, mas sim, como dimensão que se implicam mutuamente. Assim, o objetivo da educação Lassalista é formar pessoas de fé amadurecida e robusta, com critérios éticos claros, que

exercem liderança, servindo ao bem comum, como opção do desenvolvimento humano integral e sustentável, e beneficiar a todos, são exigências fascinantes deste século XXI (DECLARAÇÃO SOBRE A MISSÃO EDUCATIVA LASSALISTA, 2020).

Segundo a concepção e a prática da educação integral, o método Lassaliano está em harmonia com a antropologia filosófica; sendo que para La Salle, essa antropologia deve ser aquela considerável ao ser humano de forma totalizante e unitária. Isto é, um ser concreto, individual, com sua identidade familiar e cultural. O ato formativo precisa dar grande relevância a esses aspectos porque eles respondem quem é o ser humano, e, conseqüentemente, que tipo de formação ele necessita receber, mas não aquela como posse externa dos conhecimentos, porém uma formação conforme a estrutura do ser humano, dando a ele uma personalidade própria (SBERGA; MASSIMI, 2015).

Assim, na pedagogia Lassalista, o aluno é o centro do processo educativo. Isso não impede do professor de conhecê-lo de maneira individual e personalizada. Conhecer os alunos distintamente, pois, segundo La Salle, toda ação verdadeiramente educativa fundamenta-se no conhecimento personalizado para atendê-lo de maneira mais adequada, com uma pedagogia mais apropriada; sendo que a formação e a educação precisam conhecer o ser humano na sua singularidade para ser possível compreendê-lo em sua totalidade, composto de corpo vivente, alma e espírito (GUIA DAS ESCOLAS LASSALISTAS, 2008; LEUBET, 2015; SBERGA, 2019).

Dessa forma, a ideia de educação integral, associada com a formação integral, leve o aluno enquanto sujeito, para o centro das indagações e das preocupações da educação. Segundo a ideia filosófica de homem integral, realça a necessidade de homem integrado em suas faculdades: cognitivas, afetivas, corporais e espirituais o resgatando como função prioritária da educação – a formação do homem compreendida em sua totalidade, como ser multidimensional, e cabendo à educação responder a uma grande multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que ele vive. Assim, o objetivo da educação integral deve consistir no aperfeiçoamento humano (PESTANA, 2014).

Dessa forma, os fundamentos da formação Lassalista considera a pessoa em si mesma, em seus relacionamentos e continuidade, a realidade da não-plenitude, a possibilidade e a necessidade de sempre crescer mais que é influenciada por seu passado e pelo mundo circundante. Para a Rede, a educação é global e integradora, atenta a dimensão afetiva, às relações fraternas, solidárias e respeito à diversidade (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014).

Portanto, os projetos educativos estão centrados no aluno, o que favorece o seu desenvolvimento integral, exigindo igualmente um ambiente escolar saudável, seguro e respeitoso, mediado por um educador, cujo exemplo deve inspirar, entusiasmar, questionar e orientar, e favorecido por meio de uma relação pedagógica, o crescimento integral das crianças, jovens e adultos. Essa presença deve iluminar ambientes de aprendizagens, promover autonomia e transmitir princípios, formando pessoas livres, autônomas e responsáveis (DECLARAÇÃO SOBRE A MISSÃO EDUCATIVA LASSALISTA, 2020)

Dessa maneira, o educando Lassalista, conforme seu nível de desenvolvimento pessoal, é sujeito de sua própria aprendizagem e responsável por ela, construindo e reconstruindo o conhecimento de maneira criativa e solucionando problemas cotidianos. Os Cidadãos, com direitos e deveres, constroem uma sociedade democrática e cidadã, vivendo em equilíbrio com a natureza e crescendo num espírito de fé filial com Deus e nas relações fraternas a serviço do próximo (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014).

Por isso, o professor Lassalista procura conhecer seu aluno de maneira personalizada, por acreditar que não é possível formar bem o aluno, sem conhecê-lo pessoalmente. Isso facilita a adequação do ato pedagógico, mais bondade com alguns, mais firmeza com outros, muita paciência com alguns, constantes incentivos aos esforços dos outros, a necessidade de vigiar alguns para não se desviarem e se perderem. Assim, ter com os alunos a firmeza de um pai e a ternura de uma mãe. Dessa forma, as técnicas educativas não podem substituir o afetivo e o coração (GUIA DAS ESCOLAS LASSALISTAS, 2008).

Assim, utilizar de vários meios para bem conhecer o aluno, dentre eles, os catálogos, registros, atenção diferenciada e personalizada, com métodos pedagógicos distintos e diferentes, conforme as peculiaridades de cada um, e o que requer atenção adequada às características pessoais de cada educando. Esse método individual de ensino, junto ao método simultâneo, diversos tipos de escolas para atender públicos específicos, com processos escolares bem conduzidos, o contato e o diálogo pessoal, possibilitando o avanço da aprendizagem conforme o ritmo de cada aluno. Isso mostra o quanto é exigente e desafiante praticar a pedagogia Lassalista (LEUBET; BIELUCZYK; PAULY, 2015).

Portanto, personalizar o aluno para educá-lo, por acreditar que não é possível educar o homem abstrato, intemporal, mas preparar o homem concreto e situado no tempo e no espaço. Partir do ser humano enquanto indivíduo, do ser que possui uma unidade distinta dos outros seres (*indivisum in se et divisum a quolibet alio*); uma totalidade indivisa, com qualidades que não se repetem duas vezes, mas que são singulares, no tempo e no espaço. O indivíduo é único e singular, é uma pessoa, um indivíduo e um sujeito, ou seja, uma realização singular de uma perfeição específica (FRANCA, 2019).

Dessa maneira, o conceito grego de educação clássica se ergue sobre essa totalidade: mostrar que o conceito de educação integral não privilegia um aspecto do conhecimento em detrimento do outro e não concebe o conhecimento como milhares de fragmentos disciplinares. Artes e ofícios são uma unidade, e moral e discurso racionais são idênticos. Formar o ser humano significa compreendê-lo como um todo indispensável, cujas partes não são mais do que facetas do mesmo e único ser (CARNEIRO, 2015).

Assim, a concepção e a prática da educação integral (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica), segundo o método Lassaliano, corrige a ideia equivocada de que se tem de educação integral, parte de uma visão reduzida de ser humano, Guará (2006), mas ignora completamente a espiritualidade humana no processo educativo, o que empobrece significativamente a ideia de ser humano e o que se entende e se pratica por educação integral está mais voltado para a educação de tempo e espaço integral, centrada não no aluno, mas no tempo (SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2009; DAWSON, 2020).

3.3 POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL DE QUALIDADE

O termo qualidade de ensino comporta uma diversidade de significados, pois sua compreensão está vinculada ao tipo de educação que se deseja para formar um ideal de pessoa e de sociedade, que varia de acordo com diferentes períodos, países, grupos e regiões. Porém, neste caso, compreende-se qualidade de ensino como uma escola eficaz e eficiente, uma escola centrada, a partir das necessidades dos alunos, segundo o que lhe é mais necessário. O bom andamento da escola: a organização, os ambientes físicos e a didática. Essa tríade permite o fazer pedagógico, bem como avaliá-lo numa dimensão que

atualmente se chama de qualidade de ensino (LEUBET; BIELUCZYK; PAULY, 2015), e que está dada em cinco pilares:

Figura 1: Os cinco pilares da Educação Lassalista.



Fonte: http://cell.delasalle.edu.mx/ponencias/P_AulaV3.pdf

Dessa forma, a educação de qualidade se caracteriza por um currículo centrado na pessoa do aluno, que acolhe a pluralidade e a diversidade de desenvolvimento integral e integrador, respeito aos níveis e ritmos de aprendizagem, com competências, habilidades, saberes, atitudes e valores, integração entre fé, cultura e vida, inovação, atenção às urgências educativas, e aqueles com necessidades educativas especiais, a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. O educador Lassalista assume sua missão motivado por três princípios: amor, competência e qualidade (MENEGAT; RAMOS, 2017).

Assim, criar meios que permitam o professor conhecer as necessidades, interesses, raciocínios, anseios e medos e propor experiências de aprendizagens que tenham sentidos vinculados com seus projetos de vida. Atualmente, a relação pedagógica tem sido desafiante, desgastante, docentes e educandos não criam a devida oportunidade de falar de suas necessidades e interesses (FRANCISCONE, 2018).

Dessa forma, num estudo eficiente se entende o melhor aproveitamento da oportunidade de estudar:

- Planeje e organize seu tempo. Fixe seu horário de estudo extraclasse. Concentre-se primeiramente nas disciplinas em que você encontra mais dificuldades. Não adie as tarefas. Faça assim que forem solicitadas.

- Não leia apenas. Faça as anotações no próprio livro, em fichas, monte esquemas, use o dicionário. Procure entender e interpretar o conteúdo que você estuda.
- Revise frequentemente o conteúdo trabalhado em aula. Não estude somente para as provas e/ou nas vésperas das provas.
- Escolha o ambiente que mais lhe dê condições para estudar: silencioso, com uma boa iluminação, arejado.
- Utilize os recursos disponíveis em casa, na escola, em bibliotecas públicas.
- Solicite esclarecimentos ao seu professor.
- Fique atento às perguntas de seus colegas e ouça com atenção a resposta do professor. Muitas de suas dúvidas poderão ser esclarecidas.
- ☑ Faça anotações em aula e copie os esquemas dados pelo professor.
- Realize todas as atividades propostas em aula e as que forem solicitadas para tema de casa.
- Mantenha seu material organizado. Frequente as aulas de posse de todo o material solicitado.
- Leia com atenção os enunciados dos exercícios antes de tentar realizá-los.
- Revise os exercícios antes de considerá-los concluídos.
- Corrija os exercícios realizados.
- Organize grupos de estudos.
- Organize o tempo em casa de forma que permita aprofundar os conteúdos das aulas (GUIA DA ESCOLA LASSALISTAS, 2008).

Então, seguindo nessa mesma linha da qualidade do ensino, tem-se os dez princípios norteadores para obter um estudo eficaz:

- 1 - Monte uma programação ou um plano diário, calculando o tempo necessário para cada atividade, começando pelas mais difíceis.
- 2 - Tenha muita atenção ao estudar. Evite tudo o que distrai. Busque os meios mais convenientes: comece suas atividades com disposição, coragem e alegria, mesmo que as coisas pareçam difíceis.
- 3 - Procure compreender bem a atividade que deva fazer. Quem não sabe o que deve ser feito, não o fará. Ouça, compreenda e anote as explicações dos professores.
- 4 - Estude com métodos sublinhando, resumindo, fazendo esquemas, analisando, selecionando o vocabulário e as ideias mais importantes, anotando as dúvidas, pesquisando, pedindo ajuda aos colegas/ou aos professores.
- 5 - Aprenda a ler com rapidez e compreensão. A leitura é fundamental para você escrever, compreender, interpretar, expressar-se melhor.
- 6 - Faça revisão dos conteúdos trabalhados, relacione uma aula com a outra. Prepare uma pergunta ou exercício antes da próxima aula. A aula não é só para aprender coisas novas, mas para exercitar conteúdos e esclarecer dúvidas.
- 7 - Empenhe-se em compreender e memorizar as ideias essenciais de cada conteúdo aprendido. A memória não se gasta com o uso, ao contrário, fica cada vez melhor.
- 8 - Faça um esquema da lição na qual você está estudando. Tente escrever a síntese e a análise dos pontos mais importantes da lição.

9-Busque ajuda para solucionar as dificuldades ou problemas somente após esgotado o seu esforço pessoal. Empregue todos os meios possíveis para encontrar a resposta ou a solução de um problema. Não vá buscar as coisas prontas, não copie, exercite seus talentos e aptidões.

10 - Repasse sistematicamente a matéria para evitar a acumulação excessiva. Não estude somente no dia ou momentos antes das avaliações. Quem procede assim, está sempre intranquilo e não preparado para resolver problemas. Estará sempre correndo a traz de soluções, quando poderia têlas consigo (GUIA DA ESCOLA LASSALISTAS, 2008).

Dessa forma, compreende-se a educação como desenvolvimento, mas nem todo desenvolvimento é educação. Só se educa quem se desenvolve aperfeiçoandose, restabelecendo e conservando o equilíbrio da hierarquia dos valores humanos. A educação é a expansão consciente das faculdades do conhecimento que ilumina a inteligência, no dia a dia, elevando progressivamente a natureza humana e atualizando as forças que tem em potência, conforme diz a pedagogia aristotélica (ARANHA, 2012; FRANCA, 2019).

Desse modo, a missão educativa da Rede La Salle é educar cristã e integralmente seus alunos, mediante uma formação de excelência. A Rede quer ser reconhecida por ser de excelência e humanística, que parta da realidade, onde os alunos estão inseridos, favorecendo uma aprendizagem significativa, que sejam críticos e participativos, cidadãos conscientes, que desempenhem bem seus papeis na sociedade, segundo suas funções (FRANCISCONE, 2018).

Então, o espírito da boa gestão escolar é bem definido segundo a pedagogia Lassalista: o diretor escolar deve estar atento para aplicar e empreender de forma atrativa e inclusiva, tudo o que é planejado para ser executado, visando à eficiência e à eficácia da formação dos alunos. Outro aspecto da qualidade da formação Lassalista é a disponibilidade de material didático, necessários, no dia a dia escolar; recursos financeiros para os custeios, infraestrutura, limpeza, as boas condições dos estabelecimentos de ensino bem adequados para a prática pedagógica. O respeito mútuo entre alunos, docentes e demais funcionários da escola são indispensáveis numa formação integral e integradora (LEUBET; BIELUCZYK; PAULY, 2015). Assim,

O ato educativo Lassalista acontece dentro de alguns princípios: o amor é a base da pedagogia; diálogo e exemplo, o professor está com o aluno ouvindo atentamente, falando com ele, a partir de valores que orientam a formação; a importância do espaço e da organização, espaços satisfatórios à realização da aprendizagem; disciplina como requisito para o aprender; relação prática-teoria-prática, ensinar de forma contextualizada para promover e encaminhar o critério didático da

relação prática-teoria-prática; transposição didática, trazer o conhecimento do nível teórico até o nível da aprendizagem do aluno, conforme sua idade e etapa escolar; metodologias múltiplas, utilizar metodologias variadas, escolhendo-as conforme o conteúdo, e o aluno no seu contexto escolar (LAZZARON, 2015, p. 50).

Assim, a educação de qualidade, segundo a Rede, ainda pode ser tratada com um enfoque multidimensional, contemplando as dimensões extra e intra-escolar, no sentido de identificar as influências internas e externas, que podem potencializar ou fragilizar essa qualidade educacional e promovendo técnicas interativas de ensino, iniciativas para a pesquisa e para o progresso na qualidade da educação. A necessidade de fomentar e criar programas que mostrem seu impacto na efetivação de uma formação acadêmica, realizando de diversas formas o aprendizado, e a qualidade mais voltada para as questões relativas à pedagogia (GRAFF, 2018).

Considerações Finais

Embora, La Salle não empregando o termo “educação de qualidade”, usou termos correlatos: “eficaz no alcance de seus propósitos, eficiente na sua organização e no seu funcionamento”. Desde os primórdios, a educação Lassalista se pautou por servir uma educação de qualidade aos pobres, crianças e jovens que sofriam exclusão de acesso ao mínimo necessário para uma vida digna. Dessa forma, a educação se dava a partir do desenvolvimento humano sustentável. Assim, que a escola valorize não só as competências referentes ao saber e do saber fazer, mas igualmente aquelas de saber conviver com os outros e crescer em humanidades (MENEGAT, 2016; HOERNIG, 2017; HOERNIG, 2019)

Quando a pedagogia Lassalista prima por formar o homem na sua individualidade e integralidade, está voltando-se de maneira hermenêutica para a antropologia da grande tradição filosófica, e teológica da pedagogia ocidental, que formaram o indivíduo em toda a sua plenitude existencial. Assim, uma educação que considera relevante a transmissão cultural, que Aristóteles, no século IV, dizia que a forma expressa a essência de cada ser, a qual é constituída pela somatória do que recebeu como herança e acrescido do que vive como ser de relação na experiência da vida (LUKESI, 2011; SODRÉ, 2012).

Essa experiência da vida passa pelo ato educativo, síntese do sujeito cidadão, enquanto o educando aprende a cuidar de si mesmo, aprende a respeitar e servir ao outro.

E sem essa formação pessoal, sem a perspectiva da cidadania, a educação conduz ao individualismo, massifica-se, onde os indivíduos não contam (LUKESI, 2011).

Porém, o ser humano é uma pessoa e deve ser tratada como um ser que se diferencia de todos os outros seres da natureza, reflete e discerne o que acontece consigo e a sua volta. Seu corpo é vivente porque tem matéria e psiquê, não tem apenas estímulo, possui, também, percepção, como primeira operação da atividade intelectual o que pode dar conta da unidade profunda existente entre seu corpo, sua psiquê e seu espírito. Nele, não há uma pluralidade de formas, mas uma unidade de formas substanciais que é própria e única, manifestando, portanto, o indivíduo psicofísico (SBERGA, 2019).

Uma educação de qualidade constitui-se como direito humano, uma vez que é parte integrante da dignidade humana. O ser humano não desenvolve as suas capacidades em vista de ser pessoa, apenas utilizando os recursos de sua natureza biológica, mas, através de uma educação de qualidade, forma o indivíduo integral, completo e bem estruturado, pois uma educação de qualidade é um processo consciente de formação humana (SILVA, 2010; VALIM, 2011). E para a educação ser o único meio através do qual o ser humano se aperfeiçoa, ela necessariamente precisa ser de boa qualidade, ou seja, que de fato, eduque a pessoa humana.

Referências

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; ARONE, Mariangelica. Autoformação, condição humana e dimensão estética. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 43, p. 97–113, maio 2017. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n43.7480>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782017000200097&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2026.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BERNARDIM, Pascal. **Maquiavel pedagogo ou o mistério da reforma psicológica**. Trad. Alexandre Muller Ribeiro. Campinas: Daikoku Editora e Gráfica, 2013.

BITTAR, Marisa. **História da educação: da antiguidade à época contemporânea**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

BOFF, Clodovis. **Teoria do método teológico**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRAUN, Claudio Damião; MUHL, Eldon Henrique. Diálogo e experiência formativa na perspectiva da hermenêutica filosófica. **Educação**, Santa Maria, v. 49, e84748, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644484748>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442024000100282&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2026.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240–255, 2011.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_Coelho-Historia_da_educacao_integral.pdf>. Acesso em: 05 mar.2025.

CONDE, K. R. A FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 17, 9 fev. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/13115>> Acesso em: 28 jun. 2025.

DAWSON, Christopher. **A crise da educação ocidental**. Trad. André de Leones. 1 ed. São Paulo: É Realizações, 2020.

DIEZ, Carmem L. F.; MARCON, Simara B. W.; SANTOS, Vanice dos. PAIDÉIA E OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n.46, p., jan./jun. 2016. Disponível em:<<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/8468/5993>>. Acesso em: 08 mai. 2025.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **A dimensão estética da educação**. 1980. 191f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251499>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

FRANCISCONE, Fabiane. *O que “faz a diferença” no ensino médio: diálogo, experiência e cuidado na educação das juventudes*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018.

FILHO, Carlos Antonio Da Silva et al. A filosofia da educação na formação de professores: elementos do processo de construção teórico-prática docente. **Revista Acadêmica de Formação de Professores**, Edição Especial – Simpósio de Filosofia – 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/formacao/article/view/819/694>>. Acesso em: 8 out. 2025.

FOSSATTI, Paulo; SARMENTO, Dirléia Fanfa. Formação dos educadores lassalistas: discursos e práticas na integração das escolas e instituições superior. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canos, v.14, n.2, jul./dez.

2009. Disponível em:

<<https://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/142/159>>

Acesso em: 17 mai. 2025.

FRANCA, Pe. Leonel. **A formação da personalidade**. 2 ed. Campinas: Kírion, 2019.

FRANCISCONE, Fabiane. **O que “faz diferença” no ensino médio: diálogo, experiência e cuidado na educação das juventudes**. Tese (doutorado em educação) - Universidade La Salle. 213 f. Canoas, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1182/1/ffranciscone.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2025.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. 4. ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GILLET, Pe. M. S. **A educação do caráter**. 1 ed. Campinas: Calvariae Editorial, 2019.

GOMES, Mariane dos Santos; BROCANELLI, Cláudio Roberto. Filosofia da educação na formação de professores e alguns elementos para pensar o terreno da escola. *Colloquium Humanarum*, v. 1, p. 1 - 8, 2018.

GRAFF, Anselmo Ernesto. **As metas educativas 2021 e o fortalecimento da profissão docente**: mapeamento de Dissertações e Teses. 2018. 408f. Tese (Doutorado) – Universidade La Salle - o Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11690/817>> Acesso em: 20 abr. 2025.

GUIA DA ESCOLA LASSALISTA. **Direção de Educação e Pastoral Porto Alegre**, julho de 2008. Disponível em: <<https://lasalle.edu.br/public/uploads/publications/carmo/6bed5a0f3036e81aa48e02b69175f402.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2025.

HOERNIG, Ana Marli; FOSSATTI, Paulo. A gestão educacional influenciada pelas inteligências pessoal e emocional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO (SINAPI), 4., 2017, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUCRS, 2018. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acesolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/84.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2026.

HOERNIG, Ana Marli. Pilares da educação lassalista como perspectiva para uma educação de qualidade. **Protestantismo em Revista**, v 45, n. 2, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/3741>> Acesso em: 14 jun 2025.

JAEGNER, Werner Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreia. 6 ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2013.

LAZZARON, Vanessa. **História do colégio do Carmo de Caxias do sul/RS: práticas pedagógicas e rotinas escolares.** Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de Caxias do Sul. 301 f. Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <<https://C:/Users/Cliente/Downloads/Dissertacao%20Vanessa%20Lazzaron.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2025.

LEÃO, D. F; FERREIRA, J. R.; FIALHO, M. C. **Cidadania e Paideia na Grécia antiga.** Coimbra: CECH, 2010.

LEUBET, Ângelo Ezequiel; BIELUCZYK, Jorge Alexandre; PAULY, Evaldo Luís. Que a escola vá bem: contribuições de João Batista de La Salle (1651-1719) para o debate contemporâneo sobre a qualidade da educação. **Jornal Políticas Educacionais.** v.9, N.17 e 18 | janeiro-junho e agosto-dezembro de 2015 | PP. 168–184. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/43027/28135> >. Acesso em: 18 set. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ, Charlene B. S.; JUNG, H. S.; MIRANDA, José A. A. de. Educação lassalista: formação da cidadania global e internacionalização do ensino. **Rev. Educ.**, Brasília, ano 43, n. 162, p. 125-138, jun./set. 2020. Disponível em:

<[https://C:/Users/Cliente/Downloads/296-Texto%20do%20artigo-1654-1-1020210316%20\(1\).pdf](https://C:/Users/Cliente/Downloads/296-Texto%20do%20artigo-1654-1-1020210316%20(1).pdf) >. Acesso em: 9 out. 2025.

MAHFOUD, Miguel; FILHO, Juvenal Savian. **Diálogos com Edith Stein: Filosofia, psicologia, educação.** São Paulo: Paulus, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MATRIZ CURRICULAR PARA AS COMPETÊNCIAS. **Documento Iluminador,** Rede La Salle, Brasil, 1998. Disponível em:<<https://intranet.lasalle.edu.br/wpcontent/uploads/2018/01/Documento-Iluminador-Rede-La-Salle-II.pdf> >. Acesso em: 19 out. 2025.

MENEGAT, Jardelino; RAMOS, Roberto Carlos. O direito à educação de qualidade no ideário educativo lassalista. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SALESIANO DE EDUCAÇÃO, III, Unisal, Lorena, 2017. Disponível em: <http://www.lo.unisal.br/sistemas/conise2017/anais/187_13500778_ID.pdf> Acesso em: 27 jun.2025.

PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. **História da filosofia.** São Paulo: Melhoramentos, 1990.

PAULY, Evaldo Luis; CASAGRANDE, Cledes Antonio; CORBELLINI, Marcos Antonio. Entre omissão, desconhecimento e reconhecimento: João Batista de La Salle na pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230079, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230079>. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100157&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2026.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Aspectos da prática docente: formação do professor e processos de socialização. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 22, n. 39, p. 38–55, abr. 2012. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062012000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2026.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014. Disponível em:

<<https://C:/Users/Cliente/Downloads/1713-2887-2-PB.pdf>> Acesso em: 7 set. 2025.

PROVINCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Honrar o ministério: a dimensão educativa nas meditações de La Salle**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2013.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. São Paulo: La Salle, 2014

PROVINCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. A proposta educativa da Rede e pressupostos teórico metodológicos. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 13, p.

116–127 jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1830/1428>. Acesso em: 31 out. 2025.

RANGEL, Mary (org), WESCHENFELDER, Ignácio Lúcio, fsc. **A Didática a partir da Pedagogia de La Salle**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALAMI, Marcelo Cesar. **O educador no ideário educativo do instituto dos irmãos das escolas cristãs e as demandas educacionais contemporâneas**. Tese (doutorado em educação) - Universidade La Salle. CANOAS, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1437/1/mcsalami.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2025.

SANTOS, Valmir Francisco dos. SILVA, Paulo Rogerio da. Algumas contribuições dos sofistas à educação. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2015. Disponível em: <<https://C:/Users/Cliente/Downloads/sumario5.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2025.

SBERGA, Adair Aparecida; MASSIMI, Marina. A Formação da pessoa em Edith Stein, principio educativos e aproximação com o sistema preventivo de Dom Bosco. **UNISAL**. São Paulo, p. 209 – 228, jan./jun. 2015. Disponível em:<

<https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/397/317>>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SERTILLANGES, Antonin-Dalmace. **A vida intelectual**. 1 ed. Trad. Roberto Mallet. Campinas: Kirion, 2019.

SILVA, Andreia Haudt da. **Experiência Estética na Educação Infantil**: práticas pedagógicas desenhadas pela arte. 137 f. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5627/1/Andreia%20Haudt%20da%20Silva_Dissertacao.pdf> Acesso em: 18 mai. 2025.

SILVANO BATISTA, Gustavo. Compreensão, fusão de horizontes e filosofia prática. *Pensando – Revista de Filosofia*, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 94–109, 2016. DOI: <https://doi.org/10.26694/pensando.v6i12.4543>. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/pensando/article/view/3295>. Acesso em: 28 mar. 2026.

SOUSA, Selmy Menezes de. **O papel da filosofia para a formação em Schiller**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 79f. Marília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193096/sousa_sm_me_mar.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 18 set. 2025.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.

TREZZI, Clóvis; OLIVEIRA, Moyses Romero Borges. A pedagogia de La Salle no contexto da educação moderna. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 86–96, 2025. DOI: <https://doi.org/10.30681/ecs.v15i3.13963>. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/13963>. Acesso em: 28 mar. 2026.

VALIM, Ricardo. **A Paidéia Grega e a Educação Contemporânea**. Recife, 2020. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-paideia-grega-e-aeducacao-contemporanea/61043>>. Acesso em: 20 abr. 2025.

VENTURA, Lidnei. **Filosofia da Educação: Caderno pedagógico**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2011.



AUTORES

Claudia Cristina Santos Bastos

Doutora em Ciências da Educação pela Educaler University – USA, Professora da Rede Municipal de Ensino de Dias d'Ávila – BA e Camaçari – BA, Advogada OAB/BAHIA. claudiabastos544@gmail.com

Cleusa Maria da Silva

Professora da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Doutorado em Políticas Públicas, estratégia e desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Graduação em Pedagogia e Geografia, cleusa.silva@ueg.br

Clotilde Clara da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR e Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Pimenta Bueno – FAP, Clotilde_clara@hotmail.com

Douglas Rubens Nogueira

Graduando em Direito, Sociologia e Letras, especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade. Email: prof.douglasrubensnogueira@gmail.com

Ezio Pereira dos Santos

Graduado em Letras – Português e suas Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com conclusão em 30 de julho de 2007. Concluiu uma segunda graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário FAEP em 10 de agosto de 2024. Possui especialização lato sensu, incluindo: Ensino de Linguística e Literatura (Faculdade da Amazônia – FAMA, jan. 2008); Supervisão, Orientação e Gestão Escolar (FAMA, jan. 2009); LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (Faculdade Santo André – FASA, jan. 2020); e Africanidades e Cultura Afro-Brasileira (UNIFAHE, 2025). Desenvolve sua pesquisa de mestrado em Educação Inclusiva pela São Luís University, na linha de pesquisa “Educação Inclusiva na Educação Básica”. Possui registro ORCID nº 0009-0008-3065-2030.

Fernanda Vitória Bezerra da Silva

Graduanda Curso de Educação Física da ASCES-UNITA, 2022242024@app.asc.es.edu.br

João Marcos Ferreira Barbosa da Silva

Graduando do Curso de Educação Física da ASCES-UNITA,
2022106796@app.asces.edu.br

José Gabriel da Silva

Graduando do Curso de História da ASCES UNITA, 2024139261@app.asces.edu.br

Laura Lívia Bezerra de Medeiros

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas, Licenciatura, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, lauralivia@alu.uern.br

Lázara Aparecida Garcia de Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Pós-Graduação em Linguística e Educação Infantil pela Faculdade de Educação e Letras – UNIG, lazaradesouza@hotmail.com

Líris Renata Feitosa Souza Silva

Graduanda do Curso de Educação Física da ASCES-UNITA,
2022242029@app.asces.edu.br

Lívia Renata Dalva Albuquerque Vasconcelos

Graduanda do Curso de História da ASCES UNITA, 2024139246@app.asces.edu.br

Lucelma Pereira da Silva

Graduada em História pela Faculdades Integradas de Cassilândia - MATO GROSSO DO SUL (2017)., lucelmapereira.s@gmail.com

Maria Larissa Gomes dos Santos

Graduanda do Curso de Educação Física da ASCES-UNITA,
2021103474@app.asces.edu.br

Maria Laura de Oliveira Araújo

Graduada em Ciências Biológicas, Licenciatura, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, maria.lauraoa@gmail.com

Maycon Vinicius da Silva Santos

Graduando do Curso de História da ASCES UNITA, 2024139233@app.asces.edu.br

Michael Douglas Justino dos Santos

Graduando do Curso de História da ASCES UNITA, 2023104719@app.asces.edu.br

Nayanna Medeiros Martos

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL, nayanna89martos@gmail.com

Nelci Blasanufo de Souza Cruz

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra (2017), Pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela faculdade São Braz – UNINA (2017), nelciblasanufo@gmail.com

Nilton Soares Formiga

Doutorado em Psicologia social pela UFPB/Pós-doc em Psicologia na UFRRJ. Professor/pesquisador no Mestrado em Psicologia organizacional e do trabalho na UnP. Universidade Potiguar/Ecossistema Ânima, Natal, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4907-9736>. E-mail: nsformiga@yahoo.com

Regina Célia Pereira Marques

Professora orientadora: Doutora em Ciências, Faculdade de Ciências Exatas e Naturais - UERN, reginamarques@uern.br

Roberta de Granville Barboza

Professora orientadora da ASCES-UNITA e ESEF-UPE, robertagranville@asces.edu.br

Rômulo Davi da Silva

Licenciado em filosofia pelo Instituto Santo Tomás de Aquino. Mestre em ciências da educação pela Universidade Christian Business School - Orlando – FL / Universidade Regional do Cariri-Crato-CE Email: romulodavis@yahoo.com.br

Thamyres Josefa Marinalva da Silva

Graduanda do Curso de Educação Física da ASCES-UNITA, 202203553@app.asces.edu.br

Victoria Laís da Silva Oliveira

Graduanda do Curso de História da ASCES UNITA, 2024139285@app.asces.edu.br

EPISTEMOLOGIAS DA EDUCAÇÃO

MÉTODOS E PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS

Este livro é um convite ao pensamento crítico sobre os saberes que sustentam a educação contemporânea. Ao reunir diferentes perspectivas epistemológicas, métodos de pesquisa e práticas inovadoras, a obra propõe um diálogo fecundo entre teoria e experiência, entre tradição e transformação.

Voltado a educadores, pesquisadores, estudantes e profissionais da área, o livro apresenta reflexões e possibilidades para repensar a produção do conhecimento e sua aplicação em contextos diversos, plurais e em constante mudança.

Mais do que um debate acadêmico, Epistemologias da Educação: Métodos e Práticas Contemporâneas é um instrumento de inspiração para quem acredita na educação como prática de liberdade, emancipação e construção de futuros possíveis.

**Conhecer para transformar.
Práticas para emancipar.**

ISBN 978-655492171-8



9

786554

921718

Editora
UNIESMERO

