

A EDUCAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

questões e reflexões

A EDUCAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS

questões e reflexões

© 2024 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Guibison da Silva Cruz

Samyra Kelly Silva de Oliveira

Ymara Silvia Pansani Pirani

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

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

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A Educação e seus Desdobramentos Teórico-Práticos: Questões e Reflexões

C957a / Guibison da Silva Cruz; Samyra Kelly Silva de Oliveira; Ymara Silvia Pansani Pirani (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2024. 136 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6009-116-0

DOI: 10.5281/zenodo.14194769

1. Educação. 2. Escola e suas atividades. 3. Didática. I. Cruz, Guibison da Silva. II. Oliveira, Samyra Kelly Silva de. III. Pirani, Ymara Silvia Pansani. IV. Título.

CDD: 370.111

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 MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

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

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoramultiatual.com.br/2024/11/a-educacao-e-seus-desdobramentos.html>



APRESENTAÇÃO

A obra *A Educação e seus Desdobramentos Teórico-Práticos: Questões e Reflexões* apresenta uma série de reflexões teóricas e práticas, com foco nos principais desafios e possibilidades que a educação enfrenta no contexto contemporâneo. Os capítulos reunidos aqui abordam desde as questões filosóficas fundamentais até as práticas pedagógicas mais inovadoras, discutindo o papel da educação na formação de indivíduos críticos, conscientes e preparados para atuar em uma sociedade em constante transformação. A seguir, apresentamos um breve resumo de cada capítulo, destacando os temas centrais de cada contribuição e como eles dialogam entre si para enriquecer a compreensão do campo educacional.

Já no primeiro capítulo de título *O Sentido da Educação Atual: Reflexão Fundamentada nos Pensamentos de Freire e Arendt*, Simone da Silva Reis explora a educação sob a ótica dos filósofos Paulo Freire e Hannah Arendt, oferecendo uma reflexão profunda sobre os desafios da educação contemporânea. Freire, com sua "Pedagogia da Autonomia", enfatiza a educação como um caminho para a emancipação, enquanto Arendt, em "Entre o Passado e o Futuro", propõe que a educação seja uma forma de iniciar novas ações políticas e sociais. A autora discute como essas perspectivas podem orientar a educação em tempos de mudanças rápidas e incertezas.

Em *Construindo Pontes Culturais: A Interculturalidade nas Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil e nos Anos Iniciais de Alfabetização* Izaira Aparecida da Silva, Joana Batista de Souza e Sonia dos Santos Pinheiro focalizam a educação infantil e os primeiros anos de alfabetização, discutindo a importância da interculturalidade nas práticas de leitura e escrita. As autoras refletem sobre como a promoção da diversidade cultural no ambiente escolar contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos e empáticos, capazes de respeitar e compreender as diferentes realidades sociais e culturais que coexistem na sociedade.

Em nosso terceiro capítulo, cujo título é *Explorando as Conexões entre Literatura Infantil e Ensino da Matemática por Meio do Livro "Um Amor de Confusão"*, Cristiane Winkel Elert e Thaís Philipsen Grützmán defendem que a literatura infantil pode ser um instrumento poderoso para o ensino de diversas disciplinas, incluindo a Matemática. Elas investigam como o livro "Um Amor de Confusão" pode ser utilizado para explorar

conexões entre a literatura e o ensino da matemática. As autoras discutem como a narrativa pode estimular a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas em crianças, ao mesmo tempo em que promove uma abordagem interdisciplinar.

No capítulo 4, que leva o título *O Esporte e suas Relações com a Ética e a Moral: A Prática Esportiva como meio para Aquisição de Valores*, Francielly da Silva Marcondes, Vanessa Sthefany Ribeiro de Almeida e Guibison da Silva Cruz abordam a importância do esporte na formação ética e moral dos estudantes. A partir da análise das relações entre ética, moral e as habilidades para a vida, o capítulo investiga como o esporte pode ser um meio eficaz de desenvolver competências sociais e promover uma educação voltada para o desenvolvimento positivo de jovens, incentivando a cooperação e a resolução de conflitos de forma construtiva.

Em *Contribuições da Neurociência na Superação do Fracasso Escolar Adolescente*, Marines Marques Risso, Alessandra de França Pereira, Antônio Henrique Coutelo de Moraes exploram como a neurociência pode contribuir para compreender as causas e as soluções para o fracasso escolar. Os autores investigam como a compreensão dos processos cerebrais pode ajudar a formular estratégias pedagógicas que auxiliem na superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente em contextos de repetência e evasão escolar.

No capítulo 6, denominado *A Série "Breaking Bad" como (De)formadora das Perspectivas Estudantis sobre Química e Docência*, Marcelo Araujo Gaudêncio, Marcela Marques e Irene Cristina de Mello examinam o impacto das representações midiáticas sobre a disciplina de química, utilizando a série "Breaking Bad" como um estudo de caso. Os autores discutem como as percepções errôneas e os estereótipos relacionados à ciência, alimentados por meios de comunicação como a televisão, podem influenciar negativamente a motivação dos estudantes para aprender disciplinas científicas, além de refletirem sobre o papel do docente em lidar com essas influências.

Em *Contribuições das Teorias Pedagógicas para o Desenvolvimento de Pesquisas com Perspectivas Decoloniais e Inclusivas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)*, Samara Santos Silva, Ana Júlia Santiago Machado Futana e Emanuelle Henrique Alves discutem como as teorias pedagógicas, ao serem articuladas com perspectivas decoloniais e inclusivas, podem contribuir para a formação de uma educação mais justa e representativa. As autoras exploram as pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), destacando como essas teorias desafiam as narrativas hegemônicas e valorizam

práticas educacionais que contemplam as múltiplas vozes e culturas presentes na sociedade.

Dominique Junior Vais, em *A Interface entre Habermas, Paulo Freire e a Aprendizagem Dialógica: Percepções a Partir de um Estudo Multicaso*, aborda a interseção entre as teorias de Habermas e Freire no contexto da aprendizagem dialógica. Assim, investiga como essas duas abordagens podem contribuir para uma educação mais colaborativa e participativa, onde o diálogo e a comunicação são centrais. A reflexão é apoiada por um estudo multicaso que ilustra como essas teorias podem ser aplicadas na prática educativa para promover um ensino mais inclusivo e transformador.

Em *Capitalismo como Conscientização para Educadores e Educandos*, Andréia Wedy Scarton explora a influência do capitalismo na educação, discutindo como os mecanismos econômicos impactam o processo educativo. A reflexão aborda como os educadores e educandos devem compreender as relações econômicas que permeiam a sociedade, questionando a normalização das desigualdades e propondo uma conscientização crítica sobre os sistemas que moldam a realidade educacional.

Declaramos que a presente coletânea oferece uma rica análise dos principais desafios e oportunidades que a educação enfrenta na atualidade. Com base em uma ampla gama de perspectivas teóricas e práticas, os capítulos desta obra incentivam os leitores a refletirem sobre a educação como um processo transformador, capaz de moldar cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

Convidamos os leitores a embarcarem nesta jornada de reflexão e aprofundamento sobre a educação em suas múltiplas dimensões. Os temas abordados nesta obra são de fundamental importância para compreender os desafios contemporâneos e as possibilidades de transformação que a educação pode proporcionar. Cada capítulo oferece uma visão única, mas interligada, sobre como as práticas pedagógicas podem contribuir para a construção de um mundo mais justo, inclusivo e crítico. Ao adentrar nas páginas de *A Educação e seus Desdobramentos Teórico-Práticos: Questões e Reflexões*, o leitor será instigado a repensar o papel da educação no contexto atual e a explorar novas formas de intervenção e aprendizado.

Os organizadores

Barra do Garças/MT, 20 de novembro de 2024.

SUMÁRIO

O SENTIDO DA EDUCAÇÃO ATUAL: REFLEXÃO FUNDAMENTADA NOS PENSAMENTOS DE FREIRE E ARENDT <i>Simone da Silva Reis</i>	09
CONSTRUINDO PONTES CULTURAIS: A INTERCULTURALIDADE NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO <i>Izaira Aparecida da Silva</i> <i>Joana Batista de Souza</i> <i>Sonia dos Santos Pinheiro</i>	19
EXPLORANDO AS CONEXÕES ENTRE LITERATURA INFANTIL E ENSINO DA MATEMÁTICA POR MEIO DO LIVRO UM AMOR DE CONFUSÃO <i>Cristiane Winkel Elert</i> <i>Tháís Philipsen Grützmann</i>	31
O ESPORTE E SUAS RELAÇÕES COM A ÉTICA E A MORAL: A PRÁTICA ESPORTIVA COMO MEIO PARA AQUISIÇÃO DE VALORES <i>Francielly da Silva Marcondes</i> <i>Vanessa Sthefany Ribeiro de Almeida</i> <i>Guibison da Silva Cruz</i>	41
CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NA SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR DO ADOLESCENTE <i>Marines Marques Risso</i> <i>Alessandra de França Pereira</i> <i>Antônio Henrique Coutelo de Moraes</i>	58
A SÉRIE BREAKING BAD COMO (DE)FORMADORA DAS PERSPECTIVAS ESTUDANTIS SOBRE QUÍMICA E DOCÊNCIA <i>Marcelo Araujo Gaudêncio</i> <i>Marcela Marques</i> <i>Irene Cristina de Mello</i>	76
CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS COM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E INCLUSIVAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu) <i>Samara Santos Silva</i> <i>Ana Júlia Santiago Machado Futana</i> <i>Emanuelle Henrique Alves</i>	93
A INTERFACE ENTRE HABERMAS, PAULO FREIRE E A APRENDIZAGEM DIALÓGICA: PERCEPÇÕES A PARTIR DE UM ESTUDO MULTICASO <i>Dominique Junior Vais</i>	104
O CAPITALISMO COMO CONSCIENTIZAÇÃO PARA EDUCADORES E EDUCANDOS <i>Andréia Wedy Scarton</i>	120
AUTORES	133
OS ORGANIZADORES	135

O SENTIDO DA EDUCAÇÃO ATUAL: REFLEXÃO FUNDAMENTADA NOS PENSAMENTOS DE FREIRE E ARENDT

Simone da Silva Reis
Universidade Federal de Rondonópolis

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos em um mundo em rápida transformação. As obras de Paulo Freire e Hannah Arendt oferecem perspectivas valiosas para entender e reimaginar o papel da educação hoje. Enquanto Freire, em sua "Pedagogia da Autonomia", propõe uma educação emancipadora, Arendt, em "Entre o Passado e o Futuro", explora a relação entre educação, política e a capacidade humana de iniciar novas ações. Juntas, essas perspectivas fornecem uma base sólida para refletir sobre a importância da educação no desenvolvimento de indivíduos autônomos e críticos.

Refletir sobre educação demanda uma ação-reflexão-ação. Esta reflexão é fundamentada em Freire (1987) que baseia a educação nas mudanças sociais e políticas, processos que ele descreve como lentos e complexos, especialmente em contextos multiculturais. Na perspectiva de Goergen (2020), a educação nos dias atuais enfrenta enormes desafios que passa pela procura de respostas para modelos, sentidos e objetivos. Os cenários são mutáveis gerando desafios e incertezas. Neste cenário, a educação emerge como um agente transformador da realidade social.

Segundo Freire (2003), algumas inclinações naturais precisam ser direcionadas reciprocamente durante o processo de aprendizagem, sendo essenciais para que o indivíduo alcance os objetivos estabelecidos na construção da educação. O conhecimento que é adquirido diretamente através da experiência prática e vivências cotidianas, em contraste com o conhecimento teórico ou abstrato obtido por meio de estudo formal fundamental no processo educativo, pois permite que os educandos reconheçam e

valorizem suas próprias experiências e histórias de vida como fontes legítimas de conhecimento. Além disso, ele acredita que o conhecimento teórico deve ser sempre relacionado com a prática, ou seja, deve ser aplicado e testado na realidade concreta dos alunos.

Pensar de maneira correta, sob a perspectiva do professor, envolve tanto respeitar o senso comum durante seu necessário desenvolvimento quanto estimular e valorizar a criatividade do aluno. Isso significa que o educador deve estar comprometido com a formação da consciência crítica do estudante, um processo que não acontece de forma automática (Freire, 2003).

Para possibilitar a construção da relação entre o homem e a sociedade, é essencial destacar que o ser humano é o foco central de todas as questões abordadas. Sendo um fenômeno de inclusão socioeducativa, a educação deve ser avaliada pela autoconscientização, que sempre influenciará o bem-estar social e a convivência coletiva. Para permitir essa reflexão, é necessário estabelecer a importância da relação entre professor-aluno-família, essencial no processo de aprendizagem. Esse trinômio é definido pela singularidade e autonomia da teoria libertária. Ao considerar a educação como um objetivo único, é conhecido que a comunidade escolar desempenha um papel especial no processo de aprendizagem. Para atingir esse objetivo, os professores e pais devem ajudar os alunos a entrar no mundo desejado deles, permitindo que eles aprendam não apenas as matérias, mas também desenvolvam a capacidade de pensar de forma independente e expandam seus conhecimentos.

A contribuição de todas as partes da sociedade neste contexto é crucial. Os professores devem frequentar cursos de qualificação e reciclagem para fornecer aos alunos novas habilidades. Segundo Sacristán (2000, p. 46), um planejamento pedagógico estruturado é essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente, o currículo é descrito como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem gerar experiências apropriadas, as quais resultam em efeitos cumulativos mensuráveis. Isso permite que o sistema seja mantido em revisão contínua para permitir reacomodações oportunas. Existem vários modelos de educadores: progressistas, críticos e conservadores (Freire, 2003). Entretanto, todos têm a missão de educar o homem.

METODOLOGIA

Para desenvolver essa reflexão o método utilizado foi o de estudos bibliográficos, porque esse método envolve a revisão e análise de obras e artigos acadêmicos relevantes para fundamentar teoricamente a investigação, identificando conceitos, teorias e dados existentes sobre o tema em questão. A abordagem qualitativa e metodologia análise de conteúdos, por meio de análise de livros, textos e artigos referentes à problemática estudada.

A fundamentação teórica da pesquisa foi construída por meio de revisão bibliográfica, que possibilitou aprofundar no tema sob a ótica dos autores Paulo Freire e Hannah Arendt oferecendo um caráter qualitativo para a pesquisa. Lüdke e André (2014) afirmam que a análise documental é importante, porque nelas encontramos informações que dialogam com a nossa pesquisa e as produções bibliográficas são fontes inestimáveis, insubstituíveis e naturais contextualizadas.

A pesquisa objetivou analisar qual sentido da educação atual de acordo com o pensamento dos autores da pedagogia crítica. A problemática da pesquisa o sentido da educação atual no contexto de mudanças constantes onde a formação continuada para os professores e professoras pensada pelas políticas públicas de alguns estados estado estão sendo online, por meio de plataformas que não atende as demandas e desafios da prática pedagógica na escola. Os contextos a serem analisados nesta produção serão, portanto: contexto dos desafios, do papel do professor, da crise na educação, preparação para a vida e autonomia.

PAULO FREIRE E OS DESAFIOS PARA UMA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Freire enfatiza a necessidade de uma educação que promova a autonomia e a conscientização crítica dos alunos. Em "Pedagogia da Autonomia", Freire argumenta que o papel do educador é facilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica, onde os alunos não apenas absorvem informações, mas questionam, refletem e transformam sua realidade.

O autor faz crítica ao modelo tradicional de educação bancária, pois o conhecimento é visto como uma mercadoria a ser depositada nos alunos. Em vez disso, ele propõe uma abordagem dialógica, onde o aprendizado é um processo colaborativo e interativo. A autonomia, para Freire, é essencial para que os indivíduos possam participar

ativamente na transformação de sua sociedade, exercendo sua cidadania de forma plena e consciente.

Para definir o termo "educação", é importante pensar em todo o sistema social que envolve a realidade educacional. Segundo Freire (2003), a educação é um fenômeno revelado ao homem devido ao seu processo contínuo de transformação. O ser humano é um ser inacabado que necessita adquirir conhecimento para se tornar protagonista de sua própria história, ao invés de ser apenas um coadjuvante.

Para Goergen (2020) estamos diante de uma “profunda desqualificação humana” de um lado o objetivo de preparar os jovens para o mercado de trabalho e do outro a preparação de cidadãos autônomos, livres para tomar suas próprias decisões com responsabilidade.

A tendência é que o lado capitalista vença essa batalha tornando um enorme desafio para todos que se preocupam com a formação humana. Quando a educação está ligada ao sistema econômico de formar para o trabalho, aliada a automatização da economia acaba desmotivando os jovens para os estudos, além da diminuição dos postos de trabalho. A culpabilização do fracasso é jogada sem dó nem piedade no sistema educacional se esquecendo que a educação é um fenômeno social que vai além da escola.

Na perspectiva de mudança, a relação social nesse processo é fundamental, pois só é possível pensar em educação através da troca de experiências e do diálogo. É uma relação social que promove transformações, devendo ser integradora para que a educação seja eficaz e eficiente.

Freire acreditava que a educação problematizadora facilita a ruptura com a educação tradicional, proporcionando ao aluno uma oportunidade de emancipação. Entretanto, esse processo deve ser construído através do diálogo entre todos os atores sociais envolvidos: educadores, alunos, escola, família, gestores públicos e a comunidade local.

A educação dentro de uma sociedade não é um fim em si mesma, mas sim um meio de manutenção ou transformação social. Portanto, ela precisa de pressupostos e conceitos que fundamentem e guiem seus caminhos. A sociedade em que está inserida deve ter valores que orientem sua prática (Luckesi, 1994). Todo o processo dialógico visa uma transformação social, tendo a educação como base. Porém, quando mal utilizada, a educação pode servir como guia para a reprodução de um sistema muitas vezes excludente. Portanto, o direcionamento educacional deve levar em conta a realidade social do educando e, neste aspecto, ser norteador e transformador.

Diversos especialistas em educação sustentam a teoria de que a educação é um sistema reprodutor, resultando em um sistema excludente e dominante, criando um ciclo vicioso onde a classe dominante impõe seus interesses. No entanto, outros estudiosos argumentam que a educação é um processo de transformação social, buscando um sistema de igualdade, participação e democracia, evidenciando um conflito entre diferentes tendências sociais (Gadotti, 1995). Dentro desse contexto, as contribuições de Goergen (2020), Freire (2003) e Arendt (2011) foram essenciais para a presente reflexão teórica, pois, segundo esses autores, a escola não deve funcionar como uma máquina a serviço do Estado. No entanto, “atualmente a educação escolar e universitária é posta a serviço de objetivos quantitativos, utilitarista e reprodutivistas, à instrução de indivíduos úteis e adequados às expectativas do mercado” (Goergen, 2020). Reduzindo assim, o sentido verdadeiro da educação que é a formação humana para a subjetividade, cidadania.

As necessidades emergentes, como a formação dos educadores, a infraestrutura física, a revisão curricular e o desenvolvimento social dos educandos, representam grandes desafios na contemporaneidade. Nessa perspectiva, Freire (2009) discute os desafios de implementar uma educação libertadora, que emerge a partir de uma reelaboração crítica, reflexiva e construtiva da realidade social. Essa abordagem prepara os indivíduos para enfrentar os desafios e as desigualdades sociais contemporâneas originadas em uma sociedade capitalista.

Outro desafio atual é desvincular a educação da perspectiva de ascensão econômica e retorno financeiro. A aprendizagem mútua deve ser permitida por meio da transformação da realidade social de cada indivíduo inserido no sistema educacional, através da educação, em um processo humanizador.

Segundo Freire (2003), o educador deve equilibrar prática e teoria, oferecendo aos educandos a oportunidade de desenvolver e construir seu conhecimento por meio de um processo emancipatório. Observa-se que, no sistema educacional brasileiro, ainda prevalece um modelo de ensino baseado no "depósito bancário", no qual são transmitidas apenas teorias acríticas.

Para a construção de uma sociedade justa, democrática e emancipatória, o processo educacional é essencial. O ensino exige respeito aos saberes do educando, sendo que a educação expõe uma ideologia dominante excludente (Freire, 2009). "A educação não consiste em transferir conhecimento, mas em criar as possibilidades para sua produção ou construção", afirma Freire (2009, p. 47).

O educador crítico, exigente e coerente, ao refletir sobre a prática educativa ou ao exercê-la, sempre a compreende em sua totalidade. Ele não foca exclusivamente no educando, no educador, no conteúdo ou nos métodos, mas entende a prática educativa nas relações entre seus diversos componentes e no uso coerente de materiais, métodos e técnicas (Freire, 2009).

É importante desenvolver uma reflexão crítica sobre a importante prática educacional. Uma das funções do educador ou educadora progressista é identificar as possibilidades para a esperança, independentemente dos obstáculos, através de uma análise política consciente e concreta (Freire, 2003).

É essencial que o professor compreenda a importância de se capacitar e promover uma cidadania humanizada. Como figura influente no processo de ensino e aprendizagem, o docente deve criar um ambiente de interação agradável entre aluno e escola, alinhado com seu papel de educador. Esse professor deve atuar como conciliador e mediador de conflitos, promovendo um processo humanizador que favoreça um sistema justo e combata qualquer tipo de injustiça e violência (Freire, 2003).

Como promotores de uma educação cidadã, os docentes devem, em suas práticas pedagógicas, desenvolver um sistema humanizador, reconhecendo que o sujeito é um ser inacabado em constante construção (Freire, 2003). Reconhecendo os sujeitos como construtores de suas próprias trajetórias, os educadores devem incentivar o desenvolvimento contínuo e crítico dos estudantes.

Segundo Freire (2003), o professor deve estar atento à construção de seu discurso e às realidades dos educandos, tanto no âmbito escolar quanto social, visando a uma compreensão mais ampla da realidade. Como profissional da educação, é fundamental possuir conhecimento e segurança nas temáticas que serão abordadas com os educandos, com o objetivo de aprimorar suas competências. Ensinar requer o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, pois é necessário aproximar o discurso da ação.

O professor deve utilizar sua autoridade e liberdade para concretizar a prática pedagógica, seguindo uma "politicidade da educação" que visa minimizar os conflitos no ambiente escolar, baseando-se na realidade concreta e evitando um discurso meramente ideológico. Como formadores de opinião, os educadores devem adotar uma postura que promova uma educação emancipatória, proporcionando aos educandos possibilidades de escolha e, assim, concedendo-lhes autonomia na construção do conhecimento (Freire, 2003).

Os desafios, para proporcionar condições dignas para que os professores desenvolvam uma prática educativa eficaz e de qualidade, são enormes. Entre eles estão os salários baixos, falta de formação centrada na escola, a falta de laboratórios, de informática, ciências, química, o descaso da gestão pública em financiar uma educação de qualidade e a falta de participação ativa da própria sociedade. Esta sociedade está fragmentada, sem parâmetros éticos e educacionais, e um dos grandes desafios da educação é ressignificar esses conceitos.

HANNAH ARENDT E A EDUCAÇÃO COMO ATO POLÍTICO

Arendt, em seu ensaio "A Crise na Educação", que é parte do livro "Entre o Passado e o Futuro" (2011), oferece uma visão complementária ao enfatizar a importância da educação como um espaço de preparação para a vida pública e política. Arendt argumenta que a educação deve equilibrar a preservação do mundo e a introdução de novas gerações a esse mundo, preparando-as para renovar e transformar a sociedade.

A crise na educação está relacionada a políticas globais, não é algo local, ou específico de uma determinada situação ou região. Sendo assim, situações que ocorrem em um país podem acontecer em outros num futuro bem próximo. Ao analisar uma crise não podemos ter preconceitos formados, pois isso dificulta a verdadeira compreensão e experiências proveitosas que poderiam ser retiradas desse enfrentamento. Embora a crise afete todo o mundo, na América, ela se torna mais grave devido a diversificação étnicas. A educação de acordo com influências de Rosseau “tornou-se instrumento da política e a própria política foi concebida como uma forma de educação” (Arendt, 2011, p. 225). A intensidade da crise aqui na América está relacionada aos princípios de igualdade entre as pessoas adultas e crianças, professores e alunos. A sociedade tenta passar uma régua igualitária em todos desconsiderando suas especificidades.

Para conter a crise na educação a sociedade baseou-se em três pressupostos falidos que não funcionará e não funcionam. Um deles é o mundo da criança. Outro é o ensino, sendo a formação do professor no ensino e não no aprofundamento do conteúdo a ser ensinado. E por fim, o ensino do fazer e não do conhecer. Portanto, a crise resulta da falência desses pressupostos e da tentativa de transformação de todo o sistema educacional (Arendt, 2011).

A crise reduziu a pedagogia em ensino, tirando a teoria da escola. Neste sentido, três pressupostos a serem pensados: O primeiro é a formação geral está esvaziada da

formação para a vida. O segundo é a crise de autoridade, esvaziamento de conteúdo. O terceiro é o ensino. Nos estados unidos é prática a valorização da prática, diferente do Brasil que tem valorizado demais a teoria em detrimento da prática.

Há uma perda de autoridade na vida pública, particular e política o que reflete diretamente no mundo das crianças, pois uma falta de responsabilidade com o mundo reflete diretamente na educação delas. No mundo contemporâneo em qualquer lugar em que aconteceu uma crise não se pode “ir em frente ou voltar” (Arendt, 2011, p. 245) sem que haja mudança efetiva. De acordo com Arendt

o problema de educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar num mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (Arendt, 2011, p. 245).

Autoridade é dos pais, dos professores e a tradição tem a ver com ensino de conhecimentos historicamente construído. Isso, quer dizer que todas as pessoas que convivem com crianças e também a escola deve “ensinar como o mundo é, não instruí-las na arte de viver” não como viver sua vida. Acredito que isso tem a ver com a liberdade dos seres humanos de decidir qual caminho seguir, tem a ver com a emancipação do ser humano. Nesta mesma linha de pensamento “não se pode educar adultos e nem tratar crianças como se elas fossem maduras” (Arendt, 2011, p. 246). Não é possível educar sem ensinar ou vise versa. Caso contrário, a educação cairia num esvaziamento de sentido.

CONVERGÊNCIA DE IDEIAS: EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA E CIDADANIA

Ao unir as ideias de Freire e Arendt, podemos conceber uma educação contemporânea que promove a autonomia e a responsabilidade social. Ambos os pensadores defendem uma educação que vai além da mera transmissão de conhecimento, focando no desenvolvimento integral dos indivíduos como agentes de mudança.

A educação, inspirada por Freire, deve incentivar os alunos a questionar e transformar sua realidade, enquanto, conforme Arendt, deve prepará-los para participar da vida pública de maneira crítica e responsável. Esse equilíbrio é crucial para enfrentar

os desafios do mundo contemporâneo, onde a adaptação rápida, o pensamento crítico e a responsabilidade social são fundamentais.

Para Arendt, a educação não deve ser utilizada para promover uma agenda política específica, mas deve preparar os jovens para se tornarem cidadãos ativos e responsáveis. Ela vê a educação como um meio de garantir que as novas gerações compreendam o passado e estejam equipadas para enfrentar os desafios do futuro. Destaca a importância de ensinar o julgamento crítico e a capacidade de pensar de forma independente, habilidades essenciais para a participação ativa na vida política.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL

Para implementar uma educação que combine as perspectivas de Freire e Arendt, é necessário repensar as práticas pedagógicas e os currículos. Isso inclui:

1. Promover o Diálogo e a Reflexão Crítica: Criar espaços onde os alunos possam expressar suas opiniões, questionar e refletir sobre questões sociais e políticas.
2. Valorização das Experiências dos Alunos: Incorporar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos no processo educativo, reconhecendo seu valor e importância.
3. Desenvolvimento de Habilidades de Pensamento Crítico: Encorajar os alunos a desenvolver habilidades de julgamento e pensamento independente, essenciais para a vida pública e política.
4. Preparação para a Vida Pública: Preparar os alunos para serem cidadãos ativos, conscientes de seu papel na sociedade e capazes de contribuir para a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sentido da educação contemporânea, inspirado pelas ideias de Paulo Freire e Hannah Arendt, é capacitar os indivíduos para serem autônomos e participativos. Portanto, temos que ter uma formação geral para poder decidir o que vamos ser, querer, pois o homem é o único ser que precisa educar para ser algo, alguém.

A educação deve ser um processo de emancipação e preparação para a vida pública, promovendo a autonomia, o pensamento crítico e a responsabilidade social. Ao

fazer isso, estaremos formando cidadãos capazes de enfrentar os desafios do mundo moderno e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7.ed. São Paulo: perspectiva. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1995.

GOERGEN, Pedro. O sentido da educação na sociedade contemporânea. In: **A escola: uma questão pública**. GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel(orgs).1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

SACRISTÁN, F. G e GÓMES, A . I. P. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise? Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, Artimed, 2000.

CONSTRUINDO PONTES CULTURAIS: A INTERCULTURALIDADE NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Izaira Aparecida da Silva

Universidade Federal de Rondonópolis

Joana Batista de Souza

Universidade Federal de Rondonópolis

Sonia dos Santos Pinheiro

Universidade Federal de Rondonópolis

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo promover reflexões provenientes das práticas de leitura e escrita na perspectiva da Interculturalidade e seus impactos na Educação. O foco está na compreensão dos benefícios de uma educação intercultural para promover a inclusão, o respeito à diversidade desde a primeiríssima infância e, conseqüentemente, formar cidadãos críticos, empáticos e engajados na sociedade. As análises partem das contribuições de pensadores como Candau (2009), Bakhtin (2003), Freire (2013), Soares (2014), Walsh (2007) entre outros. Partimos da construção do conhecimento em contextos pluriculturais, examinando como suas teorias interagem umas com as outras e promovem a compreensão mais profunda da linguagem como um fenômeno social e cultural. Ainda, provoca reflexões sobre as implicações e possibilidades da interculturalidade na educação, especificamente, nas salas de aula e em demais espaços de aprendizado.

Nestas páginas pretendemos discutir sobre a importância da interculturalidade na educação infantil e nos primeiros anos de alfabetização tendo como foco a leitura e a

escrita, enfatizando como essa metodologia auxilia no processo ensino-aprendizagem de crianças e estudantes com identidades sociais ativas e conscientes. A educação intercultural, ao dar importância à diversidade, desde a primeira infância, proporciona o aprimoramento de competências críticas, necessárias em um mundo globalizado e culturalmente diverso.

Dessa forma, buscamos evidenciar que, ao fomentar uma educação que valorize a diversidade, os docentes têm a capacidade de estabelecer ambientes de aprendizado mais inclusivos e transformadores, capacitando os estudantes para uma atuação crítica e responsável na sociedade.

Ao longo dos tempos, as civilizações desenvolveram diversas formas de expressão, que vão desde a leitura e escrita até outras manifestações linguísticas. No entanto, apenas dominar os códigos estabelecidos socialmente pela comunidade não é suficiente para garantir uma cidadania plena. Conforme destaca Soares (2014), é essencial que o estudante/criança, além de dominar o sistema alfabético de escrita, também compreenda e participe ativamente das práticas sociais de uso da escrita em seu contexto.

No século XXI, estamos vivendo em um mundo globalizado em que diferentes culturas se entrelaçam de maneiras inéditas. Os processos de leitura e escrita podem ser poderosos na construção de uma cidadania intercultural nos contextos educacionais. A escrita e a leitura estão no centro desse ambiente multicultural e criam pontes entre diferentes culturas, ajudando as pessoas a entender e a valorizar uns aos outros. Contudo, essas práticas enfrentam problemas para acomodar e integrar a diversidade de vozes e experiências que estão presentes nas escolas, especialmente na educação infantil e nas séries iniciais de alfabetização.

Ao falarmos em interculturalidade na educação se faz necessário que isso aconteça desde a primeira infância, pois o bebê já nasce inserido em uma cultura, que é única e composta de múltiplas linguagens e entre elas a linguagens oral e escrita, as quais iremos abordar. Assim, a interseção entre educação infantil, interculturalidade, leitura e escrita é um campo fundamental à promoção de uma prática pedagógica que respeite e valorize a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que desenvolve as competências linguísticas das crianças.

Nessa perspectiva, a alfabetização não se restringe à aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas se configura como um processo cultural e social, profundamente influenciado pelas diferentes realidades e contextos das crianças. Logo,

tanto na educação infantil quanto nas séries iniciais, propõe-se que as práticas de leitura e de escrita sejam sensíveis às diversas culturas presentes no ambiente escolar.

Segundo Candau (2009), a educação intercultural “visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças” (Candau, 2009, p. 25). Isso significa que as atividades de leitura e escrita devem incluir textos, histórias e narrativas que refletem a pluralidade cultural das crianças, promovendo o reconhecimento e a valorização de suas origens. Ainda como autora diz “num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras” (Candau, 2009, p. 25).

É importante destacar que a leitura e a escrita, nessa etapa, devem ser trabalhadas de maneira lúdica e significativa, respeitando o ritmo e os interesses de cada criança. As práticas pedagógicas precisam ser diversificadas, incluindo contação de histórias, rodas de conversa, dramatizações, jogos, atividades que envolvam a escrita espontânea e que tenham o professor como escriba. Esses métodos contribuem para a construção de uma relação positiva com o ato de ler e escrever.

TUDO COMEÇA NO INÍCIO: LEITURA DE MUNDO NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA COM PRÁTICAS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança constrói consciência de si a partir das experiências sociais e afetivas que vivenciam desde seu nascimento, cada época e cada grupo social têm seu repertório e forma de discursos que funcionam, refletem e revelam o cotidiano. Bakhtin afirma que:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles, recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formatação original da representação que terei de mim mesmo (Bakhtin, 2003, p. 373).

Corroborando com o autor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, afirmam que a criança é um “sujeito histórico de direito que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva,

brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Dcneis, 2010, p 12).

Assim a concepção de educação infantil envolve a compreensão de que esta etapa é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. Na educação infantil, a criança é vista como um ser ativo, capaz de construir seu próprio conhecimento através das interações com o mundo ao seu redor, como citam as DCNEIs,

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Dcneis, 2010, p. 18).

O reconhecimento deste espaço garante à criança o direito de se apropriar das múltiplas linguagens, aqui, abordaremos a leitura e escrita para pensarmos a interculturalidade presente nos espaços escolares, não temos, de forma nenhuma a intenção de dar visibilidade maior a uma ou a outra linguagem.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, como nos afirma as DCNEIs (2010, p. 12), e tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, essa abordagem reforça a importância de uma prática pedagógica que respeite e promova o desenvolvimento pleno da criança, reconhecendo-a em sua totalidade e complexidade.

Para a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a primeira etapa da educação básica na Educação Infantil é fundamentada em interações e brincadeiras. Seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento são garantidos: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se. Conforme o documento, o professor na educação infantil deve promover interações e brincadeiras que possibilitem que a criança se desenvolva diante dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que são eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Isso implica que o professor deve refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar todas as práticas de aprendizagem para desenvolver as competências e habilidades.

A partir desta concepção, enfatizamos a importância de práticas pedagógicas que valorizem a interação, a comunicação e a expressão das crianças desde bebês,

reconhecendo-os como sujeitos ativos, capazes de produzir e compartilhar cultura desde cedo. Como María Emilia Lopes escreve no caderno 4 da coleção "Leitura e escrita na educação infantil", publicado pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB) em 2016, que aqui falamos de um leitor não de seis, sete anos ou mais, mas sim de um bebê que, "somente convertendo em leitor desde o momento em que sai do ventre da mãe, pode habitar o mundo" (2016, p. 14).

Assim, pensamos na linguagem oral e escrita que se forma através dos infinitos estímulos que permeiam a vida humana e se tornam em signos, que uma criança quando chora com fome ou faz um gesto pedindo algo, está lendo o mundo e expressando suas necessidades e desejos que explicitam sua cultura. Então, quando uma criança chega à unidade de educação infantil precisa ter garantido o direito de ver no ambiente, nos espaços organizados, na literatura e na prática pedagógica a sua cultura, vislumbrando assim, um espaço intercultural.

Com isso, concordamos com Wallon (2008) quando ele fala que

Na medida em que a criança não pode orientar-se senão para o meio humano e técnico do qual dependem sua existência e subsistência, já há o reflexo das relações às quais a palavra e o poder de imaginar as coisas servem como instrumento indispensável nas relações humanas" (Wallon, 2008, p. 119).

Mesmo que a criança ainda não domine a capacidade de representar graficamente, cada movimento tem uma intencionalidade e cria possibilidades para aquisição de um amplo e diversificado campo de signos que resultam na aprendizagem sobre a leitura e escrita.

A presença de livros, brinquedos, objetos culturais e materiais diversificados, além de potencializar as ações nos ambientes escolares, ganham sentidos na relação com o outro e dão visibilidade às diferentes culturas, desenvolvendo assim, as interrelações com os adultos, com outros bebês e com crianças de diferentes idades. Um exemplo prático é quando uma criança, ainda sem saber os códigos do sistema gráfico, pega um livro e faz a leitura de imagem para o outro, como Vigotski (1989) afirma, o caminho entre a criança e o objeto passa sempre por outra pessoa.

A criança imita aquilo que faz sentido a ela, e através da imitação acontece o aprendizado, pois quando uma criança aprende a função social da escrita se apropria desse conhecimento. O contato com vários textos e materiais que revelam diferentes culturas,

com a intervenção do professor pode provocar este interesse e assim, promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

LINGUAGEM, PODER E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES INTERCULTURAIS SOBRE LEITURA E ESCRITA

Nessa compreensão, a linguagem é essencial para incluir ou excluir uma pessoa na sociedade, pois, como observado por Bakhtin (2003), ela determina como uma pessoa se posiciona e como é reconhecida ou marginalizada socialmente. Em tal situação, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, é também um instrumento de poder e criação de identidade.

Segundo Walsh (2007), “A educação contribuiu, e continua a contribuir, para a colonização das mentes, para a noção de que ciência e epistemologia são singular, objetiva e neutra, e que certas pessoas são mais aptas a pensar do que outras”. Nessa reflexão, é responsabilidade dos educadores questionar suas atitudes e métodos pedagógicos no ambiente escolar: A quem realmente beneficiam nossas práticas educativas? Como nos posicionamos diante das lutas e das vozes silenciadas nos diversos contextos sociais? É essencial refletir sobre o impacto de nossa atuação e buscar formas de promover uma educação mais inclusiva, que dê voz aos oprimidos e contribua para a construção de uma sociedade mais equitativa e igualitária.

O espaço da sala de aula, muitas vezes, tem sido palco do apagamento das identidades, o que pode impactar negativamente na formação identitária e no desenvolvimento humano dos estudantes. Esse ambiente, repleto de saberes e culturas diversas, deve ser utilizado para promover o conhecimento, valorizar os estudantes e estimular seu crescimento pessoal, fortalecendo sua autenticidade. Assim, um dos desafios docentes consiste em estabelecer um ambiente de aprendizagem que estimule a reflexão crítica e o reconhecimento da diversidade de perspectivas sociais.

Dessa forma, pensar a Educação numa perspectiva Intercultural implica reconhecer o outro e facilitar o diálogo entre os variados grupos sociais e culturais. Isso ressalta a importância de os professores alinharem suas atividades em sala de aula a essa necessidade. Embora existam materiais que possam auxiliar nesse processo, é fundamental ter um olhar atento e direcionado, que reconheça e valorize a formação identitária dos estudantes. De acordo com as ideias de Walsh (2002), estamos falando de

uma abordagem educacional que enfrenta os conflitos culturais em busca de negociações e trocas para benefício de todos, sem esconder as diferenças.

Em se tratando da fase de Alfabetização, as rodas de conversa são excelentes opções para iniciar esse processo. Nesse espaço interativo, tanto o professor quanto os estudantes têm a oportunidade de se manifestar, serem reconhecidos, conhecer o seu colega, compartilhar seus sentimentos, sua cultura, seus valores e costumes. O professor deve aproveitar para fazer as intervenções cabíveis, ressaltando a importância do respeito e da valorização das individualidades. Em suma, todo esse processo desafiará as culturas a se interrelacionarem e contribuirá ao desenvolvimento de atitudes de respeito, valorização e afirmação.

Segundo Smolka (2012), a escrita inicial é caracterizada por sua diversidade, abrindo margem para interpretações variadas e possibilitando transformações, além de que, no ambiente escolar surgem situações que geram constrangimento, desestabilização, questionamentos, preconceitos e pressuposições, evidenciando as múltiplas formas de expressão. Conforme a autora, o processo de construção, tanto da leitura quanto da escrita, está intrinsecamente ligado às práticas discursivas, às dimensões simbólica, pragmática, lúdica e dialógica. Nesse entendimento, o professor precisa observar atentamente as particularidades educacionais de cada criança e, através de uma análise reflexiva, estabelecer estratégias de intervenção.

Diante desse cenário, cabe ao professor fomentar e valorizar a sala de aula como um ambiente interdiscursivo e integrador de múltiplas linguagens. Nesse contexto, torna-se evidente a relevância do professor explorar estrategicamente esse espaço, proporcionando experiências enriquecedoras e integradas que contribuam para o aprimoramento das competências de leitura e escrita dos estudantes.

Nesse contexto, é importante analisar os diversos materiais didáticos utilizados na sala de aula. O professor deve adotar uma postura crítica e realizar as intervenções necessárias. Quando baseamos os processos de ensino-aprendizagem em recursos prontos e acabados, corremos o risco de limitar a criatividade dos estudantes. Isso não apenas torna o aprendizado monótono e desprovido de significado, mas também reduz a simples reproduções mecânicas e repetitivas.

Conforme Freire (1987), quando os docentes adotam uma perspectiva dialógica a educação se torna um espaço de trocas genuínas, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa e o processo de ensino-aprendizagem adquire uma perspectiva crítica e humanizada. É essencial que o ato de ensinar vá além da mera transmissão de conteúdos,

exigindo uma postura ética e responsiva que reconheça e valorize todos os envolvidos no processo educacional

Segundo Teberosky (1999), é fundamental que a criança seja incentivada a utilizar suas experiências, vivências e saberes como ponto de partida para a aprendizagem da linguagem escrita. Dessa forma, o processo de construção da escrita deve ser significativo e contextualizado, respeitando a bagagem cultural e social da criança.

Conforme Lerner (2002), a leitura se torna um processo de aprendizagem significativa para a criança quando possui relevância, atendendo a um propósito que ela reconhece e valoriza. Nessa perspectiva, é responsabilidade da escola garantir que o ensino da leitura vá além da decodificação, validando as experiências de aprendizagem das crianças em um contexto mais amplo de interação significativa. Isso implica a criação e ampliação de oportunidades de leitura e escrita, fomentando, assim, uma expressão autoral diversificada que reflete as diversas culturas e experiências dos estudantes.

Segundo Candau (apud Moreira e Candau, 2008; 2014), para reconhecer e valorizar as diferenças como uma riqueza pedagógica, é fundamental romper com os processos de homogeneização e padronização que invisibilizam as diversidades e reforça a ideia de superioridade de determinados conhecimentos nas culturas escolares. Essa quebra de paradigma se mostra essencial para que as práticas educativas sejam pautadas no reconhecimento das diferentes manifestações culturais presentes na escola e na sala de aula, valorizando as experiências de vida tanto dos alunos quanto dos professores, e contribuindo para a construção de suas identidades culturais.

Nas palavras de Candau (2002, p. 157-158),

A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Não ilude os conflitos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de “fronteira”, “híbridas”, plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social.

Nesse sentido, nos processos educativos em geral, e no currículo, em especial, a abordagem intercultural é um caminho possível para uma escola onde as diferenças individuais, sociais e culturais são ouvidas, assumidas, valorizadas, problematizadas e colocadas em diálogo com vistas ao desenvolvimento de interrelações positivas e igualitárias, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Um dos desafios para promover a interculturalidade na educação é a necessidade de desenvolver políticas educacionais direcionadas à capacitação de professores nesse

aspecto. É essencial que o Estado invista e promova o pleno exercício da cidadania. Além disso, é fundamental investir em materiais didáticos diversificados e que representem, de forma efetiva, as diversas culturas presentes no ambiente escolar.

Contudo, a quebra da homogeneização, uniformização e repetição nos currículos e práticas pedagógicas é fundamental para romper com visões monoculturais que obscurecem a diversidade, limitam a criatividade e dificultam o desenvolvimento do pensamento crítico, do diálogo e da interculturalidade.

A INTERCULTURALIDADE COMO UM MEIO DE PROMOVER A INCLUSÃO EDUCACIONAL

De acordo com Catherine Walsh (2009), a interculturalidade é essencial para converter a educação em um autêntico ambiente de inclusão e justiça social. A autora critica a lógica colonial que marginaliza saberes e culturas não ocidentais, sugerindo, em contrapartida, uma educação intercultural que ultrapasse a mera coexistência cultural. Ela acredita que esse ambiente educacional deve ser caracterizado pela interação e pelo embate político e social, onde diversas culturas não só coexistem, mas também se fortalecem, formando uma rede de conhecimentos que aprecia e respeita a diversidade. Esta visão procura reformular a educação como uma prática de emancipação, que valoriza o potencial de transformação das interações culturais.

Assim a interculturalidade é fundamentada em Freire (1993),

[...] na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma "para si". Somente como se faz possível crescerem juntas (Freire, 1993a, p. 156).

Freire (1993) nos convida a refletir acerca da relevância de um convívio cultural que valorize pela liberdade e pelo respeito recíproco. Ele acredita que cada cultura tem o direito de existir de maneira autêntica e autônoma, sem temer a diversidade, mas a acolhendo como um valor fundamental. Este reconhecimento da singularidade possibilita que cada cultura floresça "por si só", ao mesmo tempo que promove um desenvolvimento coletivo, no qual a diversidade aprimora a estrutura social e reforça o desenvolvimento coletivo.

Paulo Freire (2013) assegura a ideia de que a educação deve ser um ato de liberdade, permitindo aos estudantes não apenas compreender sua realidade, mas

transformá-la. Portanto, as práticas pedagógicas devem ser consideradas como instrumentos para desconstruir hierarquias culturais. De acordo com seu conceito de "conscientização", Freire nos lembra que a alfabetização não deve ser simplesmente uma educação técnica; em vez disso, deve incentivar a reflexão crítica sobre as relações de poder que permeiam a sociedade.

Desse modo, a função do educador é de um "facilitador do diálogo", que não apenas transmite informações, mas também compartilha conhecimento com seus estudantes. Walsh (2009) amplia esta noção e argumenta que o professor deve agir como um mediador intercultural e promover uma pedagogia que valorize a diversidade de perspectivas, histórias e narrativas que estão presentes em sala de aula.

Conforme ressaltado por Candau (2014), essa concepção pode ser ampliada ao compreender que as escolas não são somente locais de interculturalidade, mas também locais de construção de novas identidades e subjetividades. A leitura e a escrita são fundamentais neste processo, pois permitem aos estudantes cultivar e expressar suas próprias culturas, enquanto estabelecem conexões com outras visões. Dessa forma, a escola se transforma em um ambiente propício para a implementação de práticas decoloniais, que desmantelam hierarquias culturais e promovem um ambiente de igualdade epistemológica. Portanto, conhecimentos tradicionalmente marginalizados ganham espaço e importância, reinterpretando a educação e possibilitando que cada estudante se reconheça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas interculturais de leitura e escrita podem ser uma ferramenta poderosa para transformar a educação, começando pela educação infantil e se estendendo até a alfabetização nas séries iniciais. O estudo pretende destacar o impacto dessas práticas na aquisição da linguagem pelos estudantes, bem como na compreensão, apreciação e valorização da diversidade cultural.

Ao longo deste estudo, evidenciamos a importância de incorporar práticas interculturais de leitura e escrita na educação, especialmente nos anos iniciais, visando contribuir à formação de cidadãos críticos e conscientes em um mundo cada vez mais diverso e interconectado.

Assim sendo, ao reconhecer a relevância de incorporar diversas narrativas culturais, línguas maternas e tradições orais no ambiente pedagógico, os resultados

apontam para a criação de um espaço de aprendizagem mais inclusivo e enriquecedor. Além de fortalecer a identidade cultural dos estudantes, essa abordagem os educa como cidadãos críticos e conscientes, capazes de lidar com um mundo cada vez mais globalizado e intercultural.

No entanto, essa reflexão identificou desafios significativos, como a necessidade premente de formação docente para lidar com a diversidade cultural, o desenvolvimento de materiais didáticos inclusivos e a implementação de políticas educacionais que promovam a interculturalidade desde os primeiros anos escolares.

Superar essas fragilidades exigirá um esforço coletivo de educadores, gestores, formuladores de políticas e demais agentes envolvidos na educação. É fundamental investir em formação, promover o diálogo e a conscientização sobre a importância da interculturalidade por meio da leitura e escrita, e desenvolver políticas educacionais inclusivas e sustentáveis.

Nesse intuito, futuras pesquisas devem explorar essas práticas em diferentes contextos e novas iniciativas precisam ser implementadas e avaliadas. Somente assim poderemos assegurar que a educação seja verdadeiramente reflexo da diversidade e uma ferramenta para construir uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- Bebês como leitores e autores**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.- 1.ed.- Brasília : MEC /SEB, 2016.
- BRASIL, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Lei 9394/96.
_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural e Justiça Social**: questões, desafios e possibilidades. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 629-649, 2014
- CANDAU, V. M. **Educação intercultural**: Entre a utopia e a realidade. Vozes. (2016).
- FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 61. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. T. A. **Educação infantil:** Fundamentos e métodos. Cortez. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil:** práticas e interações / Secretaria de Educação Básica.- 1.ed.- Brasília : MEC /SEB, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ser criança na educação infantil:** infância e linguagem/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1. ed.-Brasília: MEC/SEB, 2016.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. **A Criança na Fase Inicial da Escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 13ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henry. **Do ato ao pensamento:** ensaios de psicologia comparada. Petrópolis: vozes, 2028.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, colonialidad y educación.** 2ª ed. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

EXPLORANDO AS CONEXÕES ENTRE LITERATURA INFANTIL E ENSINO DA MATEMÁTICA POR MEIO DO LIVRO UM AMOR DE CONFUSÃO

Cristiane Winkel Elert
Universidade Federal de Pelotas

Thaís Philipsen Grützmann
Universidade Federal de Pelotas

INTRODUÇÃO

É de conhecimento geral que a literatura infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças na idade escolar. Conforme Abramovick (2009, p. 24), “ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores [...] é encantamento, maravilhamento, sedução”. Por meio das narrativas, uma criança é capaz de entender o ambiente ao seu redor, expressar e interpretar suas emoções, enfrentar desafios e procurar maneiras de resolvê-los, além de estimular sua criação e a imaginação.

Contar histórias que estimulam a imaginação e a criatividade das crianças também aprimoram a percepção e outras habilidades fundamentais, como o desenvolvimento da linguagem. A reflexão e a expressão de ideias, a ampliação do vocabulário, além da promoção da leitura e da escrita, faz da literatura infantil um recurso indispensável no processo pedagógico com crianças em fase de alfabetização.

Embora seja comum relacionar a literatura ao ensino da língua materna, é importante destacar que há uma conexão relevante entre as histórias infantis e a matemática, pois conforme Smole, Cândido e Stancanelli (1999, p. 3) “é inegável a impregnação entre a matemática e a Língua Materna. Ainda que a primeira possua uma

simbologia própria e bastante específica, para ler em matemática e interpretar os símbolos fazemos uma 'tradução' para a linguagem usual”.

Diante desse contexto, o presente capítulo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado já concluída. A investigação foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, analisando práticas que integram a literatura infantil ao ensino da matemática ao longo do ano letivo de 2022. Este texto, em particular, foca na análise de uma única prática realizada em sala de aula, com o objetivo de demonstrar como se dá a articulação entre a literatura infantil e o ensino da matemática.

LITERATURA INFANTIL E O ENSINO DA MATEMÁTICA

Ramos (2009) inicia seu livro com a seguinte questão: “Gostamos daquilo que compreendemos. Será que as crianças, em sua maioria, gostam de matemática?” (Ramos, 2009, p. 7). A matemática ainda é amplamente temida pelos alunos, sendo vista como uma disciplina entediante e complicada. No entanto, por meio da contação de histórias, é possível desmistificar essa percepção, tornando a matemática mais lúdica e divertida.

Por intermédio da história, a criança internaliza o mundo ao seu redor e exterioriza sua percepção da realidade por meio da linguagem verbal, escrita e Matemática, trabalhando as múltiplas linguagens e percebendo a qualidade existente em cada uma que nem sempre são evidenciadas durante o processo de alfabetização tradicional. A contação de história estimula o aluno a utilizar centenas de linguagens de que se dispõe hoje, sendo uma maneira de contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social (Campos, 2016, p. 98).

As histórias proporcionam às crianças um desenvolvimento em várias áreas, coexistindo por meio de diferentes formas de linguagem. Por meio do encantamento, da magia e da ludicidade, a criança começa a entender o mundo ao seu redor e a absorver conceitos que serão importantes para sua vida. Esses conceitos não são percebidos imediatamente, mas são armazenados na memória até que, em algum momento, a criança precise utilizá-los, e é nesse ponto que ocorre a verdadeira compreensão.

Uma das atividades mais fundantes, mais significativas, mais abrangentes e suscitadoras dentre tantas outras é a que decorre de ouvir uma boa história, quando bem contada. Como disse Louis Paswels: “Quando uma criança escuta, a história que se lhe conta penetra nela simplesmente como história. Mas existe uma orelha atrás da orelha que conserva a significação do conto e o revela muito mais tarde” (Abramovick, 2009, p. 24).

O professor pode utilizar a literatura nas aulas de matemática, tornando-a uma aliada valiosa no processo de aquisição dos conceitos matemáticos. Especificamente na fase de alfabetização, as histórias podem auxiliar na construção do conceito de número e no desenvolvimento do letramento matemático, pois neste contexto, ao utilizar a literatura nas aulas de matemática, o professor pode criar conexões entre essas habilidades e as histórias, ajudando as crianças a construir conceitos de forma mais significativa e integrada ao seu ambiente.

Assim, a matemática deixa de ser uma sequência de regras abstratas e passa a fazer parte do universo concreto dos alunos, facilitando a compreensão e contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico, uma vez que as histórias podem apresentar desafios e problemas matemáticos de maneira lúdica e criativa, incentivando o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Para que a aprendizagem aconteça, é fundamental que o professor, na sua função de mediador do processo, implemente uma intervenção pedagógica com intencionalidade. A partir de uma obra literária, é viável apresentar desafios que permitam à criança interagir não apenas com o livro, mas também com outros objetos, pois

[...] segundo Piaget, essas crianças estão no final do período pré-operatório, em movimento para o período operatório concreto. Nesta fase, a criança faz operações e transformações agindo com objetos, pois seu pensamento ainda não está articulado para relações abstratas (Ramos, 2009, p. 14).

Para que essa mágica aconteça é preciso que o professor aprecie a literatura e seja também leitor. É necessário que a história seja bem contada para que também possa encantar. O professor deve selecionar o texto com antecedência e organizar sua proposta de trabalho para que esta ocorra com intencionalidade. Existem muitos livros disponíveis, desde os paradidáticos, em que a matemática aparece de forma explícita sendo o objeto central da narrativa, até os livros de leitura literária, que não tem em si um objetivo pedagógico, mas podem ser utilizados pelo professor para a criação de uma proposta didática envolvendo o conhecimento matemático em sala de aula. A seguir, será apresentada uma proposta de trabalho envolvendo a obra *Um amor de confusão*, da autora Dulce Rangel (Rangel, 2018).

LITERATURA E MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

A proposta de trabalho foi aplicada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola particular no município de Pelotas/RS. A turma era composta por 23 alunos que estavam em fase de alfabetização. A pesquisadora responsável pela aplicação das atividades também atuava como professora regente da turma.

Durante a análise dos dados, para preservar a identidade das crianças participantes da pesquisa, serão utilizados nomes fictícios referentes aos personagens de histórias infantis. Importante ressaltar que a pesquisadora possuía autorização da escola e das famílias para utilização de imagens, atividades e falas das crianças neste trabalho.

O Quadro 1 apresenta as informações referentes a obra utilizada nesta pesquisa.

Quadro 1. Obra literária utilizada.

Livro	Descrição
	<p>Título: Um amor de confusão Autor: Dulce Rangel Editora: Moderna Conceitos matemáticos: Números até 10 e adição</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Para a proposta de trabalho baseada na história *Um amor de confusão*, da autora Dulce Rangel, foram planejadas as seguintes atividades: decorar um ovo utilizando diversos materiais; apresentar o ovo e relatar como foi confeccionado; realizar um desenho imaginando o que pode ter nascido desse ovo; explorar o livro fazendo questionamentos sobre a capa; contar a história; promover uma problematização em formato teatral, recriando as situações de problemas de adição presentes na narrativa; e, por fim, realizar uma atividade de registro.

As crianças receberam como lição de casa a tarefa de decorar um ovo, utilizando diversos materiais e muita criatividade. Ao explicar a atividade, ocorre o seguinte diálogo entre uma aluna e a professora:

Jasmine: “Mas porque enfeitar o ovo se já passou a Páscoa?”.

Professora: “Verdade, a Páscoa já passou. Mas amanhã teremos uma atividade surpresa com esses ovos”.

No dia seguinte, as crianças chegaram entusiasmadas e logo começaram a exhibir seus ovos. A professora, então, pediu que cada uma mostrasse o seu ovo, explicando como o decorou e quais materiais utilizou. Em seguida, desafiou os alunos a imaginar que tipo de animal poderia nascer daquele ovo. Cada criança colou o seu ovo em uma folha para o registro da atividade, e ao lado desenhou e escreveu o nome do animal que imaginava sair do ovo (Figura 1).

Figura 1. Registro da Atividade.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Após o registro, chegou o momento da história. A professora apresentou o livro, e juntos observaram a capa para tentar descobrir o tema da narrativa. O título e o nome da autora foram mencionados. Ao longo da história, a galinha encontra diferentes ovos e os leva para o seu ninho, e a cada nova adição de ovos, realiza-se uma operação de soma. No final, os ovos chocam, e nascem animais de várias espécies.

Durante a história as crianças acompanhavam os cálculos (somas) e comentavam sobre eles e sobre os ovos (ilustrações), sobre como eram diferentes:

Fera: “Nem parece ovo, pensei que era pedra”.

Rainha: “Eu pensei que era batata”.

Pocahontas: “A galinha contava todos os ovos que encontrava e fazia continha”.

Bela: “Ela fez continha até 10, isso é fácil, ela contou assim: tinha 5 e encontrou 3 e deu 8, depois foi até o 10”.

Rainha: “*Sempre que ela achava os ovos tinha números e ela conta*”.

Fera: “*Ela botou 1, encontrou 2, depois mais 2 e deu 5, depois mais 3 e deu 8, pulou o 6 e o 7*”.

No diálogo acima, nota-se que as crianças já possuem a sequência numérica consolidada e foram capazes de identificar os "pulos" que a galinha fez, como no caso de $5+3=8$, sem precisar mencionar explicitamente os números 6 e 7, como apontado por Fera. Esse fato evidencia o conceito de numerização, que conforme Ramos (2009, p. 32) “é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código numérico e a habilidade de associar esses números a quantidades, assim como de lê-los, escrevê-los, compará-los, fazer operações com eles e posicioná-los numa sequência”.

Após a contação da história, a professora selecionou um aluno para interpretar a galinha, enquanto os demais alunos representavam os ovos. A professora mencionava um número para a galinha, que então escolhia a quantidade correspondente de ovos (colegas) para se posicionarem em frente à turma. Em seguida, outro número era dito, e o processo se repetia. Ao final, somava-se quantos ovos a galinha havia encontrado. Essa atividade foi repetida várias vezes, garantindo que todos os alunos participassem, gerando assim diferentes somas a cada rodada (Figura 2).

Figura 2. Problematizando a história.



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Professora: “*A galinha tinha 6 ovos no ninho e encontrou mais 4. Quantos ovos ela tem agora?*”.

Crianças: “*Tem 10*”.

Durante a atividade, a professora constantemente apresentava desafios matemáticos, e as crianças respondiam em coro. Algumas contavam os ovos um a um, mas todas forneciam a resposta com precisão. A proposta permitiu o desenvolvimento de habilidades matemáticas de maneira lúdica, demonstrando uma abordagem que respeita e compreende o desenvolvimento infantil. Além disso, é importante destacar que as crianças puderam visualizar diferentes maneiras de alcançar o número 10, pois, através da brincadeira, foi possível criar situações em que a dezena era formada por somas.

Ao ouvir as crianças, podemos entender o que elas pensam e como estão elaborando suas hipóteses sobre a matemática, o que ficou claro nos diálogos mencionados anteriormente.

Quando respeito o desenvolvimento da criança, crio condições para que ela aprenda como criança. Criança aprende brincando, apoiada na sua realidade, interesse e maturação. Descobre, constrói, observa, reinventa, mas precisa experimentar, mexer, pegar, montar, sentir (Ramos, 2009, p. 10).

O envolvimento dos alunos na proposta foi notável, e a alegria era contagiante. Vivenciar a história deu significado aos problemas matemáticos explorados, tornando o aprendizado prazeroso. Para finalizar, realizamos o registro de duas maneiras: primeiro, por meio de um desenho (Figura 3), e depois com uma atividade em que as crianças precisavam ouvir o problema e, em seguida, realizar o cálculo em uma folha com trechos da história (Figura 4).

Figura 3. Registro por meio do desenho.



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Figura 4. Registro por meio de problemas matemáticos.

UM AMOR DE CONFUSÃO



DONA GALINHA UM OVO BOTOU EM SEU NINHO COLOCOU. MAS, QUANDO FOI PASSEAR, OUTROS DOIS OVOS NO CAMINHO ENCONTROU.

TINHA	ENCONTROU	FICOU
1	2	3

UM OVO MAIS DOIS OVOS, COM3..... OVOS ELA FICOU

DONA GALINHA OS TRÊS OVOS EM SEU NINHO COLOCOU. MAS, QUANDO FOI PASSEAR, OUTROS DOIS OVOS NO CAMINHO ELA ENCONTROU

TINHA	ENCONTROU	FICOU
3	2	5

TRÊS OVOS MAIS DOIS OVOS, COM5..... OVOS ELA FICOU

DONA GALINHA OS CINCO OVOS EM SEU NINHO COLOCOU. MAS, QUANDO FOI PASSEAR, MAIS TRÊS OVINHOS ELA ENCONTROU.

TINHA	ENCONTROU	FICOU
5	3	8

CINCO OVOS MAIS TRÊS OVOS, COM8..... OVOS ELA FICOU

DONA GALINHA OS OITO OVOS EM SEU NINHO ARRUMOU. MAS, QUANDO FOI PASSEAR, MAIS UM OVO ELA ACHOU.

TINHA	ENCONTROU	FICOU
8	1	9

OITO OVOS MAIS UM OVO, COM9..... OVOS ELA FICOU

DONA GALINHA OS NOVE OVOS EM SEU NINHO AJEITOU. MAS, QUANDO FOI PASSEAR, UM OVO ENORME ELA ENCONTROU.

TINHA	ENCONTROU	FICOU
9	1	10

NOVE OVOS MAIS UM OVO, COM10..... OVOS ELA FICOU.

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Pela Figura 4 percebe-se que houve compreensão das situações problema, bem como o domínio dos códigos numéricos e as respectivas operações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizar a literatura em sala de aula abre um vasto leque de possibilidades para o desenvolvimento de habilidades dos nossos alunos, e no ensino da matemática isso não é diferente.

Ao utilizar livros infantis os professores podem provocar pensamentos matemáticos através de questionamentos ao longo da leitura, ao mesmo tempo em que a criança se envolve com a história. Assim, a literatura pode ser usada como um estímulo para ouvir, ler, pensar e escrever sobre matemática (Smole; Cândido; Stancanelli, 1999, p. 22).

Escolher uma boa obra é fundamental, mas o que realmente dá sentido ao aprendizado é planejar as atividades a partir dela e realizar intervenções adequadas durante o trabalho com as crianças. Enquanto a criança está envolvida na história, cabe ao professor mediar esse processo, incentivando o surgimento de reflexões matemáticas.

A prática baseada na história *Um amor de confusão* demonstrou que é viável integrar a literatura infantil ao ensino da matemática, pois, de maneira lúdica, a criança experimenta e assimila conceitos que serão aplicados futuramente. O encantamento proporcionado pela narrativa torna o processo de aprendizagem uma verdadeira magia.

É importante ressaltar que, ao utilizar a literatura no ensino da matemática, as crianças têm conseguido elaborar suas próprias hipóteses e conceitos sobre a construção do número, cada uma à sua maneira. O grupo de alunos já desenvolveu a sequência numérica de 1 a 10, assim como as quantidades correspondentes, operações e a formação da dezena.

Essa foi uma das primeiras atividades desenvolvidas no programa de pós-graduação a nível de mestrado. Tantas outras foram implementadas ao longo do ano letivo de 2022, com o objetivo de promover a construção de novos conceitos matemáticos por meio da utilização da literatura infantil em sala de aula. Fica o convite aos interessados, a leitura do trabalho de dissertação¹.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICK, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2009.

CAMPOS, A. M. A. O raciocínio por meio da linguagem da contação de história. In : SANTOS, L. F. C.; CAMPOS, A. M. A. **A contação de histórias: contribuição à neuroeducação**. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2016.

ELERT, C. W. **A contação e a produção de histórias literárias no ensino da Matemática: vivências no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

RAMOS, L. F. **Conversas sobre números, ações e operações: uma proposta criativa para o ensino da matemática nos primeiros anos**. São Paulo, SP: Ática, 2009.

¹ ELERT, C. W. **A contação e a produção de histórias literárias no ensino da Matemática: vivências no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

RANGEL, D. **Um amor de confusão**. 3. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2018.

SMOLE, K. C. S.; CÂNDIDO, P. T.; STANCANELLI, R. **Matemática e literatura infantil**. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 1999.

O ESPORTE E SUAS RELAÇÕES COM A ÉTICA E A MORAL: A PRÁTICA ESPORTIVA COMO MEIO PARA AQUISIÇÃO DE VALORES

Francielly da Silva Marcondes
Universidade Federal de Mato Grosso

Vanessa Sthefany Ribeiro de Almeida
Universidade Federal de Mato Grosso

Guibison da Silva Cruz
Universidade Federal de Mato Grosso

INTRODUÇÃO

O presente capítulo faz uma análise sobre a influência do esporte no desenvolvimento de valores morais e éticos durante a formação educacional de crianças e jovens. Nesse sentido, buscamos realizar diálogos a respeito das contribuições do esporte na formação moral e ética de escolares da Educação Básica e do desenvolvimento das chamadas Habilidades para a Vida (HV) que servem de base para o Desenvolvimento Positivo de Jovens (DPJ).

A necessidade de desenvolver positivamente (e não negativamente) os jovens, surgiu a partir do estilo de vida vicioso da população mundial, visto durante a década de 1990. De acordo com Vellozo (2024, p. 37), nesse período, a juventude, em escala mundial, viu-se cercada por diversos problemas sociais que se relacionavam com uso indevido de álcool, tabaco e drogas ilícitas que acabavam por desencadear “[...] comportamentos problemáticos como a delinquência [...]”. Diante disso, a resolução possível “[...] era baseada em um modelo de justiça criminal que enfatizava a punição como forma de prevenção” (Vellozo, 2024, p. 37). Ao contrário dessa forma de tratamento do problema, Vellozo (2024, p. 37) destaca que a abordagem DPJ procurou “[...] educar e envolver crianças e jovens em atividades produtivas, enfatizando seus pontos fortes [...] para desenvolver suas habilidades e competências”.

Esse fenômeno, citado por Vellozo (2024), fez com que a Organização Mundial da Saúde criasse, em 1997, programas de promoção à saúde cujo objetivo principal era fomentar ações de prevenção e conscientização nas escolas, por meio do DPJ e das HV. As HV, por sua vez, são habilidades caracterizadas como um conjunto de competências psicossociais e cognitivas essenciais que permitem aos indivíduos lidar de maneira eficaz com os desafios do cotidiano (Paiva; Rodrigues, 2008).

Ao entender que a escola desenvolve importante papel na vida dos estudantes, considerando que a função base dessa instituição é a capacitação para a vida em sociedade, Paiva e Rodrigues (2008) argumentam que o desenvolvimento das HV contribui na aquisição de atitudes e valores essenciais à socialização. Nesse sentido, Ciampolini *et al.* (2024), defendem que a Educação Física (EF), situada com disciplina escolar, deve ser entendida como campo de ensino explícito de valores éticos e morais, em que se pode integrar conceitos voltados à cidadania.

Nessa linha, Hirama *et al.* (2024) concordam com essa concepção quando observam a interação entre ética, bioética² e aulas de EF, destacando a importância desses conhecimentos para a educação consciente reflexiva e crítica do cidadão. Sugerem que o esporte influencia significativamente a formação da personalidade moral dos alunos promovendo atitudes éticas, que se manifestaram também fora do campo esportivo. Sendo assim, temos que a ética e a moral são conceitos fundamentais na formação do ser humano e, portanto, precisam ser problematizados no âmbito da educação e do esporte.

Ao considerar que a relação entre esporte e educação é um assunto de considerável importância, especialmente no que diz respeito ao uso do esporte como instrumento de difusão de valores éticos e morais no ambiente escolar, foi que buscamos explorar as potencialidades do entendimento e prática da construção de valores dentro e fora da escola.

O ESPORTE E SEU DESENVOLVIMENTO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

No caso da EF, o processo histórico do currículo da disciplina sofreu diversas influências desde seu surgimento no âmbito educacional brasileiro (Cruz, 2023; Cruz;

² A Bioética “[...] pode ser entendida como ética aplicada, caracterizada pelo estudo sistemático das dimensões morais, utilizando-se de uma variedade de preceitos e métodos em contexto interdisciplinar, pensados a partir da sociedade, cultura e valores morais da civilização contemporânea” (Cunha; Hellmann, 2022, p. 445).

Marzari, 2020). Conforme Gramorelli (2014) e Henklein (2009), inicialmente, a EF mantinha um caráter fundamentado no positivismo. Desse modo, assumia-se “[...] uma perspectiva de educação do físico, a qual se associou à saúde do corpo biológico, ao civismo e ao discurso médico higienista” (Henklein, 2009, p. 17). A prática da EF, no Brasil, segundo Henklein (2009, p. 17), organizava-se a partir dos chamados métodos ginásticos, isso porque a EF era representada, em seu início, pela *Ginástica*³: “[...] conteúdo com finalidades veiculadas à saúde, disciplina e civismo [...]”.

Henklein (2009, p. 18) destaca que com o término da Segunda Grande Guerra e o fim do Estado Novo no Brasil, em 1945, surgem novas tendências da EF que passaram “[...] a disputar a hegemonia principalmente no interior da instituição escolar”. De acordo com essa autora, entre as décadas de 1960 e 1970, o Método Desportivo Generalizado⁴, em que se predominava a forte influência do esporte, se tornava hegemônico. Nessa fase, o interesse era criar uma raça pura no país e o esporte foi utilizado como meio.

Como sinaliza Peres (2007), a promulgação das Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71 substituiu a trajetória do sistema educacional por um viés tecnicista, seguindo o desenvolvimento econômico, com objetivo de aprimorar a força de trabalho. Nesse contexto, a Lei nº 6.251/75 priorizava, “[...] como uma das principais metas da Política Nacional de Educação Física e Desportos, o aperfeiçoamento das habilidades físicas da população, enfatizando a performance esportiva [...]” (Peres, 2007, p. 55).

Nesse período, a EF voltou-se ao desporto de alto nível, para colaborar na construção da ideia de um país forte e competitivo pelo governo militar, que favorecia uma formação acrítica da população, objetivando somente o desenvolvimento de aptidões físicas e do desporto, com a intenção de alcançar um trabalhador produtivo e saudável, além da imagem de um país forte perante as nações desenvolvidas (Gramorelli, 2014; Peres, 2007).

Como argumenta Soares (2012), nesse momento, o investimento do governo voltava-se ao desenvolvimento esportivo, fazendo da EF base ideológica para que, através

³ Soares (2012, p. 40) esclarece que “O exercício físico, denominado ginástica desde o século XVIII, com maior ênfase, porém, no século XIX, foi o conteúdo curricular que introduziu na escola o tom de laicidade, uma vez que passava a tratar do corpo, território então proibido pelo obscurantismo religioso”.

⁴ “Do final do Estado Novo até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. Nessa lei ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física para o ensino primário e médio. A partir daí, o esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física. O processo de esportivização da Educação Física escolar iniciou com a introdução do Método Desportivo Generalizado, que significou uma contraposição aos antigos métodos de ginástica tradicional e uma tentativa de incorporar o esporte, que já era uma instituição bastante independente, adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas” (Brasil, 2000, p. 20).

das competições de alto nível, fosse criado um suposto clima de prosperidade e desenvolvimento no país. Nesse contexto, a EF assumia um caráter esportivista, em que a procura pela vitória e pelo mais hábil se fazia cada vez mais presente. A esse respeito, Darido (1999) argumenta que

[...] os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível (Darido, 1999, p. 2).

Diante desse cenário, Gramorelli (2014, p. 46) aponta que “[...] a Educação Física incorporou o esporte, pedagogizando-o e ressignificando-o nas práticas escolares como conteúdo dominante sobre as demais manifestações da cultura corporal”. Assim, segundo Soares (2012), a EF escolar passou a ser responsável pelo ensino do esporte, desde a formação de professores até o ensino nas escolas, fomentando uma pedagogia tecnicista.

A respeito disso, Martini (2005) ressalta que, durante esse período, a importância atribuída à prática do esporte fez com que as escolas adotassem a iniciação esportiva, de 5ª a 8ª série (atuais 6º a 9º anos), como um dos eixos norteadores da EF. No entanto, a atenção dos professores esteve voltada à aptidão física e à descoberta de talentos que pudessem representar a pátria em competições internacionais. Em função desse objetivo, a EF adotou uma prática voltada à revelação de talentos para o esporte, com enfoque nas habilidades físicas.

Para Cruz e Marzari (2020, p. 207), durante esse momento da história, a EF “[...] fundamentava-se na filosofia positivista, na teoria behaviorista e na pedagogia tecnicista [...]”. Destro (2019, p. 35) destaca que nesse período os discursos médicos, militares e esportivos significaram a EF “[...] como um componente curricular essencialmente prático, destituído de uma reflexão sobre esse fazer”.

Somente com o advento da redemocratização política do país foi que o modelo de educação tecnicista foi posto em xeque (Cruz; Marzari, 2020). Esse período interpelou a necessidade de mudanças para o campo da EF. Nesse sentido, os profissionais da área iniciaram debates e reflexões acerca das práticas de ensino, ampliando suas concepções para uma EF crítica. Nesse contexto, a década de 1980 foi marcada pela crise de identidade da EF (Castellani Filho, 2008).

Segundo Caparroz (1996), tal crise se deu, também, pela necessidade de qualificação da área, uma vez que o cenário de luta contra o tecnicismo constituía-se na

crítica aos seus pressupostos. Para o autor, os educadores brasileiros apoiavam-se nas correntes fenomenológica e marxista para alicerçar os debates. Nesse contexto, surgiram as correntes pedagógicas da EF que iriam disputar sentidos para a sua prática (Destro, 2019; Gramorelli, 2014), disputar uma nova identidade. As principais tendências pedagógicas surgidas a partir da crise da EF foram a abordagem construtivista, a desenvolvimentista, a crítico-superadora e a crítico-emancipatória.

Para Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012, p. 56), as críticas ao esportivismo, surgidas nesse período de renovação, eram do plano social, passando pelo sociopolítico e mais recentemente se voltam ao ensino do conteúdo Esportes, “[...] buscando garantir sua legitimidade pedagógica a partir da compreensão do esporte enquanto um fenômeno sociocultural”. Ainda é possível observar, como sinalizam Nunes e Rúbio (2008, p. 68), “[...] a ênfase na aptidão física e manutenção do esporte como conteúdo hegemônico das aulas do componente”, apesar das discussões empreendidas no período de renovação identitária da EF, durante as décadas de 1980 e 1990 (Araújo; Rocha; Bossle, 2018; Carlan; Kunz; Fensterseifer, 2012; Nunes; Rúbio, 2008; Paula; Lima, 2014). Conforme Destro (2019), os discursos relacionados ao fenômeno esportivo ecoam no campo da EF subjetivando-a e ressignificando-a ainda hoje. De acordo com essa autora,

A questão da meritocracia, do esforço a qualquer custo, do individualismo foram alguns dos discursos vinculados ao esporte que reverberaram no âmbito escolar. Significações relacionadas à noção de que a prática esportiva afasta crianças e jovens da marginalidade, promove a excelência técnica e que pode assegurar ascensão social e econômica conferem status nacional ao Esporte e, por conseguinte à EF (Destro, 2019, p. 32, grifos nossos).

Conforme aponta Destro (2019, p. 33), o movimento para ressignificar os discursos esportivos são levados em conta nas aulas de EF ao promover a compreensão de que “[...] os Esportes se constituem com um dos temas da cultura corporal de movimento importante na formação crítica dos alunos”. Entretanto, a autora sinaliza que os discursos que se contrapõem ao esporte emergem no campo da exclusão dos menos aptos. A este respeito, Paula e Lima (2014) ressaltam:

Todavia, o esporte, para estar inserido na escola, e ser lecionado na escola, isto é, tornar-se um esporte “da” escola, deve ser ressignificado, ser reelaborado, edificado em uma práxis educativa, para além da mecanização e da repetição, do objetivo único da técnica e do

rendimento, em que os menos habilidosos e mais fracos são deixados à margem e marcados pela exclusão (Paula; Lima, 2014, p. 172).

Sendo assim, a permanência do esporte no currículo não é questionada, mas sim questiona-se o modo como essa prática corporal é desenvolvida e sistematizada no ambiente escolarizado (Destro, 2019), desde o surgimento do movimento renovador da EF em 1980.

Nesse contexto, podemos inferir que o esporte tem potencial transformador por se tratar de uma temática que auxilia na formação do caráter moral e ético da população juvenil. Nas próximas seções, discutiremos os aspectos gerais que possibilitam que as práticas da cultura corporal de movimento, especialmente as esportivas, contribuam para uma educação para a cidadania.

CONTRIBUIÇÕES DA PRÁTICA ESPORTIVA NA AQUISIÇÃO DE VALORES ÉTICOS

Como destaca Tozetto *et al.* (2020), o esporte tem sido apontado como instrumento pedagógico que apresenta interferência direta no processo educacional de crianças e jovens escolares, uma vez que a prática esportiva pode favorecer, a partir de diversos aspectos, o exercício da cidadania.

De acordo com o capítulo III da Lei nº 9.615/98, que trata da natureza e das finalidades do Desporto, esse fenômeno pode manifestar-se nas modalidades educacional, de participação, de rendimento e de formação⁵. Sendo assim, o esporte de cunho educacional é aquele

[...] praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer (Brasil, 1998, p. 2).

Desse modo, entendemos que essa modalidade busca, portanto, oportunizar experiências diversas relacionadas ao esporte para todas as pessoas em processo de ensino-aprendizagem, ao passo que se constitui “[...] como uma área de conhecimento

⁵ Incluído pela Lei nº 13.155, de 2015.

com capacidades transformadoras, e um meio pelo qual os professores podem intervir junto a seus alunos na busca por transformações sociais” (Berger, 2021, p. 44). É nesse sentido que observamos o potencial educacional que o esporte abrange.

No âmbito da escola, a “garantia” do acesso ao esporte educacional ocorre via criação e consolidação de políticas públicas que se voltam ao assunto. De acordo com Cruz (2023), a política curricular recente, engendrada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abre destaque aos conteúdos da EF e enfatiza as práticas corporais esportivas. A BNCC, ao requerer *aprendizagens essenciais* de todos os estudantes, objetiva alcançar *competências gerais* que convergem na orientação dos alunos relacionados à valorização e utilização dos conhecimentos adquiridos durante o percurso escolar (Brandão; Cruz.; Fernandes, 2022; Ciampolini *et al.*, 2024; Cruz, 2023).

Vellozo (2024) argumenta que debates em torno de nomes como *educação integral* e *formação humana integral* têm sido realizados com frequência na literatura especializada, ao tratar das finalidades da educação como princípio formador dos estudantes de todo o Brasil. A política curricular, via BNCC, determina que cada aluno deve ser capaz de interiorizar/dominar, ao final de cada etapa da educação básica, o *exercício da cidadania* e a *qualificação para o trabalho*. Tal premissa fundamenta-se em leis e políticas anteriores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997.

Dentre as dez competências gerais impressas na BNCC, duas dizem respeito à construção de valores éticos e morais:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais [...]
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 10).

É possível notar que a política curricular inscrita na BNCC está alinhada com o projeto da OMS, criado em 1997, que pretendia promover a saúde física e mental nas escolas do mundo todo. Como destaca Cruz (2023), diferentemente das concepções sobre o esporte na escola, observadas entre as décadas de 1960 e 1970, podemos identificar mudanças sobre o entendimento do papel deste fenômeno cultural na política curricular atual.

Nessa linha de pensamento, Ciampolini *et al.* (2024, p. 5) compreendem que “[...] a BNCC reforça a importância de se explicitar no processo educacional, não somente as capacidades cognitivas dos estudantes, mas suas capacidades socioemocionais”, entendendo, ainda, que as concepções de esporte como formador de atletas com altas habilidades físicas estão sendo ressignificadas no Brasil desde o início do movimento renovador da EF (Cruz, 2023).

AS HABILIDADES PARA A VIDA E O ESPORTE

Para nos aproximarmos da compreensão mais adequada sobre o tema do presente capítulo, trazemos concepções basilares ao ensino e desenvolvimento das HV por meio de práticas esportivas na escola. Sendo assim, faz-se necessário conceituar a *ética* e a *moral* para dialogar a respeito da aquisição e ampliação de HV, via esporte.

Segundo Ciampolini *et al.* (2024), ética é o conjunto de valores relacionados à convivência com o outro. Nesse sentido, a EF atua na tematização e problematização das práticas esportivas que acabam por contribuir na formação de cidadãos mais preparados para a convivência no meio social. Sendo assim, Cunha e Hellman (2022), acrescentam que a ética e a bioética são os dois grupos de valores que fundamentam as decisões justas e responsáveis e, sobretudo, se consolidam na disciplina de EF, considerando o respeito e a cooperação no espaço social.

A moral, como destacam Hirama *et al.* (2024), diz respeito aos valores subjetivos e internalizados pelo indivíduo, que orientam a relação dele com características individuais e grupais e influenciam sua conduta e a personalidade em seu desenvolvimento. A moral inclui valores como a responsabilidade e a honestidade promovidos através das atividades esportivas e educacionais.

Partindo dessas concepções, temos que o esporte, a partir dos debates e diálogos dos especialistas da área, apresenta potencial transformador. As práticas de esporte, quando orientadas por objetivos educacionais claros, podem ser capazes de cultivar valores éticos e morais para a formação moral dos alunos. Nessa linha, o ensino de valores morais e éticos na EF escolar, por meio de uma abordagem explícita, pode reforçar conceitos como respeito, responsabilidade e cooperação entre os estudantes (Ciampolini *et al.*, 2024).

Ciampolini *et al.* (2020), identificaram duas abordagens relacionadas à forma de como as HV podem ser desenvolvidas e ensinadas através do desporto: a *abordagem*

implícita e a *abordagem explícita*. Segundo esses autores, na abordagem implícita os professores de EF não realizam trabalhos/esforços voltados para o ensino e aquisição das HV nem fornecem experiências práticas e teóricas que permitam a compreensão do tema e sua ampliação para além do esporte. Já a abordagem explícita encontra-se intimamente ligada a programas esportivos, configurados por treinadores ou professores, que têm como fim o desenvolvimento *intencional* dessas habilidades. Sendo assim, a abordagem explícita defende o ensino das HV de forma deliberada e organizada que objetivem não só a promoção das habilidades, mas também a transposição do ambiente esportivo/escolar para a vida em coletividade. Desse modo, a presença de valores como a honestidade e o companheirismo, em atividades esportivas, quando promovidas de maneira intencional e pedagógica, permite que os estudantes vivenciem e compreendam a importância dessas virtudes no contexto social e educacional.

Nesse prisma, temos que o esporte, para além dos benefícios voltados ao desenvolvimento físico, atua como um potente instrumento na promoção de valores éticos e morais e que pode gerar o amadurecimento dos alunos e o incentivo para aplicação de princípios morais em diversas áreas de suas vidas. A integração desses valores no âmbito da EF demonstra como a prática esportiva pode transcender o desempenho físico e impactar de maneira significativa a formação cidadã e moral dos jovens estudantes (Costa, 2022).

Nessa mesma linha de pensamento, Cunha e Hellman (2022) defendem que a prática esportiva é um campo propício para a discussão ética e bioética, promovendo reflexões sobre temas como a honestidade e a justiça. Eles ressaltam que a EF oferece situações reais em que os alunos precisam lidar com questões como o respeito às regras, a aceitação da derrota e o reconhecimento dos limites próprios e dos adversários. Esse processo reflexivo, segundo os autores, contribui para a formação de uma base ética sólida, incentivando os alunos a fazerem escolhas conscientes e justas, tanto no ambiente esportivo quanto em outros contextos de suas vidas.

Assim, concordamos com Hiramã *et al.* (2024) quando argumentam que o esporte exerce uma função importante na formação moral, pois desafia os alunos a desenvolverem a coragem e a integridade ao lidar com dilemas éticos que podem surgir naturalmente em competições. Esses autores afirmam que, ao enfrentar situações que demandam honestidade, justiça e empatia, os estudantes podem fortalecer sua personalidade moral, aprendendo a equilibrar a competitividade com o respeito pelos adversários e pela integridade das regras.

Nesse espectro, entendemos que as práticas esportivas tornam-se um campo de aprendizado ético, no qual os jovens têm a oportunidade de internalizar e praticar valores essenciais para uma convivência harmoniosa em sociedade. Sendo assim, a construção da cultura moral no meio social, para Cunha e Hellmann (2022), pode ser realizada aos poucos, sendo preciso paciência, persistência, foco, e reflexão sobre qual o caminho seguir, de acordo com cada grupo participante.

No contexto escolar, a EF surge como um campo fértil para o desenvolvimento ético e moral dos alunos, utilizando o esporte como principal veículo para esse processo. Ciampolini *et al.* (2024), defendem que o ensino de valores facilita a assimilação de princípios éticos pelos alunos, pois a intencionalidade pedagógica permite que os estudantes compreendam a importância de atitudes como respeito, cooperação e responsabilidade. Assim, segundo os autores, uma das funções do professor é a criação de atividades e práticas que tenham como objetivo estimular reflexões sobre esses valores e comportamentos que beneficiam tanto o ambiente escolar quanto o convívio em sociedade.

Dessa forma, Cunha e Hellman (2022) abrem destaque sobre a relevância da ética e da bioética na EF, que sublinham a necessidade de integrar discussões éticas nas práticas educacionais, de modo a fomentar uma cultura de reflexão crítica entre os alunos. Para os autores, a EF deve ir além das práticas motoras, abordando também dilemas éticos e bioéticos que surgem na vida cotidiana dos jovens, como o uso de substâncias para melhorar o desempenho físico e questões sobre o respeito ao adversário em competições. Nesse sentido, consideramos que essa abordagem contribui para a formação de cidadãos reflexivos e éticos, ao promover uma EF que prepara os alunos para tomada de decisões.

APLICAÇÃO DE DINÂMICAS ESPORTIVAS PARA O ENSINO DE VALORES

Para Berger (2021, p. 19), as HV podem ser entendidas “[...] como questões internas e pessoais, características e habilidades para criar um objetivo, ter controle emocional, desenvolver autoestima, entre outras questões [...]” que apresentam um esquema de compreensão que é favorecido por meio do esporte, sendo este considerado um *locus* de criação e desenvolvimento dessas habilidades que, posteriormente, deverão ser transferidas para diversos outros contextos da vida cotidiana. Sendo assim,

O desenvolvimento das habilidades para a vida no ambiente esportivo/educacional, objetiva dar condições ao indivíduo de obter sucesso nas diferentes vivências e relações, na escola, no bairro e em todos os ambientes, tornando-o capaz de relacionar e transferir os conteúdos desenvolvidos no esporte para todas esferas da vida [...] o valor do esporte para a sociedade se manifesta quando as habilidades desenvolvidas neste contexto forem aplicadas em outros domínios (Berger, 2021, p. 19).

Desse modo, como salientado por Ciampolini *et al.* (2020), a aplicação das dinâmicas esportivas para o ensino de valores morais e éticos requer uma abordagem pedagógica intencional e estruturada, que permita aos alunos vivenciarem e refletirem sobre esses valores durante as atividades. Berger (2021) sugere que, para que as dinâmicas esportivas sejam eficazes no desenvolvimento das HV, os professores devem criar um ambiente de confiança e respeito, em que os alunos se sintam seguros para expressar emoções e criar e ampliar objetivos pessoais e coletivos. Por meio de jogos e atividades esportivas, que demandam colaboração e competição saudável, os alunos desenvolvem habilidades como o controle emocional, resiliência e autoestima.

Ciampolini *et al.* (2024), sugerem a abordagem explícita de ensino de valores no âmbito da EF escolar, promove não apenas a aquisição de habilidades físicas, mas a aprendizagem de relações éticas. Segundo os autores, os professores podem atuar como mediadores de vivências esportivas que ensinem aos alunos respeito, empatia, cooperação. Conforme destacam Cunha e Hellman (2022), um paralelismo entre ética e bioética na EF é a tarefa de planejar programas esportivos nas escolas, de modo a fomentar a consciência moral e o respeito à diferença. Em outras palavras, jogar na escola pode ser uma maneira de discutir dilemas morais e fazer com que os alunos reflitam e dialoguem sobre o que é responsabilidade, justiça e igualdade.

Hirama *et al.* (2024), reforçam essa visão ao discutirem a relevância do esporte para a formação da personalidade moral. Eles propõem que os programas esportivos escolares incluam atividades que estimulem os alunos a praticar a honestidade, o autocontrole e o espírito de equipe. Segundo eles, ao incorporar essas práticas, a escola contribui para a formação integral dos estudantes, preparando-os para uma atuação ética e cidadã na sociedade.

Com o objetivo de extrapolar conceitos teóricos a respeito das HV e de sua importância, trazemos ao texto contribuições de autores como Ciampolini *et al.* (2024), que sugerem uma sequência base para o planejamento de aula voltado ao ensino e aprendizagem das habilidades de vida. Assim, com o objetivo de se alcançar intervenções

pedagógicas orientadas à construção de valores, via abordagem explícita, os autores destacam a seguinte estrutura de aula:

Quadro 1 – Encadeamento das etapas propostas para o planejamento das aulas de Educação Física escolar.

1	2	3
Apresentação	Articulação	Ampliação
Introdução ao valor ético selecionado para a aula e discussão sobre seus significados com os alunos.	Contextualização do valor ético com a unidade temática e as práticas corporais elaboradas para a aula.	Processo que foca a transferência do valor ético estudado para outros contextos.
Entre 5 e 10 minutos	Entre 30 e 40 minutos	Entre 5 e 10 minutos

Fonte: Ciampolini *et al.* (2024, adaptado).

Ao adotar essa estrutura de aula, os professores devem apresentar os valores éticos a serem desenvolvidos, já no início da aula. Após isso, integrá-los à atividade corporal esportiva selecionada e, ao final, estimular uma reflexão sobre como os estudantes podem aplicar tais valores em outros aspectos da vida. Nesse prisma, os valores não são apenas uma resposta corretiva, mas passam a ser um componente de aprendizagem ativa que apoia a formação ética dos alunos de forma intencional e integrada à cultura corporal de movimento.

Intervenções propostas por Vellozo (2024), em uma escola de tempo integral localizada em Mogi das Cruzes/SP, colocaram em prática um programa que buscou aquisições de HV por meio de esportes de invasão, abordando as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, elaboradas por Antoni Zabala. A estrutura focalizou *ciclos de aprendizagem* para cada aula. Assim, ao sistematizar cada ciclo, o professor pesquisador escolhia uma HV para ser analisada e praticada. Desse modo, o planejamento das aulas, com foco no desenvolvimento das HV, seguiu quatro (04) princípios base:

- a) abordar somente uma habilidade para a vida por aula; b) introduzi-la no início da aula, deixando claro aos/às alunos/as qual será a HV do dia, juntamente ao objetivo esportivo; c) utilizar estratégias para ensiná-la ao longo da aula, por meio de mensagens concretas ou atividades específicas para enfatizá-la; d) descrevê-la ao final da aula, reservando um tempo para discutir como a HV pode ser transferida e aplicada além do Esporte (Vellozo, 2024, p. 60).

A sistematização proposta por Vellozo (2024), focou as HV *Respeito, Honestidade e Trabalho em equipe*. Aspectos a respeito das HV foram abordados em aulas teóricas e

práticas. Para avançarmos na compreensão da metodologia construída, destacamos um trecho de como professor pesquisador organizou a aula com foco na HV Respeito:

Para os saberes conceituais, foram tematizados os conhecimentos relativos aos esportes de invasão e sobre a HV Respeito no esporte e fora do esporte. As estratégias utilizadas foram: aula expositiva dialogada; vídeos; e compartilhamento de ideias. [...] Os saberes atitudinais compreenderam as ações e/ou intenções sobre a HV Respeito, unindo os conhecimentos conceituais aos conhecimentos corporais. As estratégias utilizadas foram: clareza sobre as atitudes esperadas; ações e atitudes durante os jogos; discussão e reflexão sobre as atitudes tomadas e a possibilidade de transferência para outros contextos; e desafio de colocar as HV em prática, em contextos fora do esporte. Estas estratégias foram viabilizadas por meio das rodas de conversa e dos jogos. Já os saberes corporais compreenderam as aprendizagens relacionadas aos aspectos táticos do esporte, fundamentado nos princípios operacionais de ataque e defesa e as regras de ação, que foram possibilitadas por meio dos jogos reduzidos com as mãos e com os pés. Os princípios operacionais utilizados nesta fase foram: “conservação individual e coletiva da bola” (ataque) e “recuperação da bola” (defesa) (Vellozo, 2024, p. 52).

De maneira bastante semelhante, as demais HV, abordadas na pesquisa-ação de Vellozo (2024), se desenrolaram, de modo que foi possível identificar mudanças no comportamento e na compreensão dos alunos sobre os temas colocados e problematizados durante as aulas de EF.

Diante ao exposto, ressaltamos que o uso de tais metodologias podem oportunizar o ensino do esporte para além do simples saber fazer. Uma aula planejada com tal intuito desempenha um papel importante na formação de crianças e adolescentes, auxiliando não apenas na aquisição de aptidões físicas ou atléticas, mas também no entendimento e aquisição dos valores éticos e morais que afetam a vida em sociedade. Ao participar de atividades corporais esportivas na EF, planejadas para esse fim, os alunos enfrentam escolhas morais que dão ênfase ao desenvolvimento da própria personalidade ética, o que pode interferir no futuro dos estudantes no que diz respeito à resolução de dilemas e tomada decisões. Nesse sentido, reforçamos a importância dos estudos voltados ao esporte no ambiente escolar, quando este é utilizado como ferramenta para ensinar valores como respeito, responsabilidade, disciplina e cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que as metodologias, aqui abordadas, podem ser aplicadas em aulas de qualquer conhecimento específico da EF escolar, haja vista que as habilidades para a

vida são inerentes ao ensino básico de educação, como já discutido no texto. Entretanto, a escolha por trabalhar sob a ótica das HV nas práticas esportivas se deu pelo fato de que o fenômeno esporte é um bem cultural presente, de maneira universal, em todos os lugares da terra. Sendo assim, campeonatos mundiais, jogos olímpicos e paralímpicos e diversos outros eventos têm grande impacto na vida das comunidades mundo a fora. Por esse motivo foi que fizemos destaque à problematização do trabalho pedagógico que o *esporte da escola* deve apresentar, levando em conta a constituição de valores à cidadania.

A partir das discussões percorridas no capítulo, foi possível inferir que o esporte, enquanto prática pedagógica organizada, no ambiente escolar, tem o potencial de promover a aquisição e o desenvolvimento de diversas habilidades de vida, como o respeito, a cooperação, a resiliência, trabalho em equipe, entre outros. Tais comportamentos, de acordo com arcabouço teórico-prático analisado, tornam-se fundamentais para a formação ética e moral dos estudantes.

Identificamos que quando o ensino de valores, na EF escolar, é conduzido a partir da abordagem explícita, ou seja, de forma intencional, utilizando atividades planejadas e contextos significativos, os alunos são expostos à vivências corporais e reflexivas que os ajudam a internalizar comportamentos éticos e morais. Como exemplo, podemos citar dinâmicas voltadas às diversas práticas corporais esportivas, em que alunos aprendem a lidar com regras, aceitar derrotas e celebrar vitórias de maneira coletiva. Sendo assim, o respeito às regras do jogo pode ser extrapolado para o convívio social, reforçando a importância de se cumprir normas e aceitar limites. O(a) professor(a) atua como mediador, promovendo reflexões, antes e pós jogo, sobre situações específicas que exemplifiquem valores éticos, como a importância de não trapacear para alcançar o sucesso, desenvolvendo, assim, a habilidade honestidade, por exemplo.

Enfatizamos que as práticas esportivas nas aulas de EF, como competições ou desafios coletivos, criam oportunidades para desenvolver a empatia, a honestidade e o trabalho em grupo. Ao enfrentar dilemas naturais de competição, como admitir erros em um lance ou auxiliar um colega que se machucou, os alunos são encorajados a praticar valores que moldam a personalidade moral. Através desses exemplos, o esporte se torna um laboratório prático para o exercício da ética.

Desse modo, defendemos que as práticas corporais esportivas, aliadas às metodologias pedagógicas reflexivas, com abordagem explícita para construção, ampliação e transmissão de HV, podem ser capazes de promover muito mais que somente a saúde, motricidade ou ações cognitivas voltadas ao movimento humano, possibilitando,

também, a formação de sujeitos éticos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Sujeitos mais suscetíveis e mais engajados na compreensão das diferenças e valores pessoais de cada indivíduo outro.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S.; ROCHA, L.; BOSSLE, F. Sobre a monocultura esportiva no ensino da educação física na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, p. out./dez. 2018.

BERGER, A. **Do esporte para a vida: contribuições da pedagogia do esporte e do desenvolvimento positivo de jovens para a formação do cidadão**. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

BRANDÃO, E.; CRUZ, G.; FERNANDES, L. BNCC como discurso de padronização de identidades. **Periferia**, v. 14, n. 2, p. 223-238, maio/ago. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.615, de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências.

CAPARROZ, F. E. **A educação física como componente curricular: entre a educação física na escola e a educação física da escola**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. O esporte como conteúdo da educação física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 55-75, out./dez. 2012.

CIAMPOLINI, V. **Desenvolvimento de habilidades para a vida por meio do esporte: da compreensão conceitual à investigação bioecológica no rugby**. 2022. 157 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

CIAMPOLINI, V.; COLLET, C.; REVERDITO, R. S.; SALLES, W. N.; RODRIGUES, H. A. Ensino de valores na educação física escolar: uma proposta a partir da abordagem explícita. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e5461111, 2024.

CIAMPOLINI, V. MILISTETD, M.; KRAMERS, S.; NASCIMENTO, J. What are life skills and how to integrate them within sports in Brazil to promote positive youth development? **Journal of Physical Education**, v. 31, n. 1, p. e-3150, 2020.

COSTA, A. **Reflexão crítica sobre a prática esportiva na escola: uma revisão sistemática**. BSCC/UEPB, 2022.

CRUZ, G. **Disputas políticas por significação da educação física em Mato Grosso**. 2023. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2023.

CRUZ, G.; MARZARI, M. Práticas de ensino da educação física em duas escolas estaduais de Barra do Garças/MT. **Revista Panorâmica**, [S. l.], v. 29, p. 198-222, jan./abr. 2020.

CUNHA, L.; HELLMAN, F. Ética, bioética e educação física: revisão sistematizada de uma convergência necessária. **Revista Bioética**, Brasília, v. 10, n. 2, abr./jun. 2022.

DARIDO, S. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999.

DESTRO, D. **Disputas políticas pela educação física escolar na Base Nacional Comum Curricular**. 2019. 290 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

GRAMORELLI, L. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física: novas paisagens para um novo tempo**. 2014. 189 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

HENKLEIN, A. **A educação física escolar no ensino fundamental: análise a partir do currículo básico e das diretrizes curriculares da rede municipal de ensino de Curitiba**. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

HIRAMA, L.; JOAQUIM, C.; GALLATI, L.; MONTAGNER, P. Esporte e valores: contribuições para a formação da personalidade moral. **SciELO**, 2024.

LUNARDELLI, G.; FIORESE, L.; NASCIMENTO JUNIOR, J.; ARANTES, L. Família, escola e as HV no esporte: revisão sistemática. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 14, p. 1-20, 2023.

MARTINI, R. **Jogos cooperativos na escola: a concepção de professores de educação física**. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

NUNES, M.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.

PAULA, A.; LIMA, K. A hegemonia do esporte na educação física escolar: proposta de superação através das práticas curriculares. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 22, n. 3, p. 166-180, 2014.

PERES, H. **Educação física e mundo do trabalho: um estudo sobre concepções de educação física numa escola profissionalizante**. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

SOARES, E. Educação física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Revista Digital EF Deportes**, Buenos Aires, ano 17, n. 169, 2012.

TOZETTO, A.; PALHETA, C.; BRASIL, V.; SALLES, W.; MILISTETD, M. A concepção de estudantes de educação física sobre a importância do esporte e os papéis do

treinador no desenvolvimento positivo de jovens. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 19, n. 2, 2020.

VELLOZO, A. **O ensino dos esportes de invasão e o desenvolvimento de habilidades para a vida na educação física escolar**. 2024. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2024.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NA SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR DO ADOLESCENTE

Marines Marques Risso
Universidade Federal de Rondonópolis

Alessandra de França Pereira
Universidade Estadual Paulista

Antônio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis

INTRODUÇÃO

O intuito desse capítulo é investigar três aspectos: a adolescência, a neurociência e a aprendizagem. Mais especificamente, pretende-se focar em aprendizagem e fracasso escolar de adolescentes por meio da abordagem da neurociência. Partimos do pressuposto de que o fracasso escolar vai além da evasão e da repetência. Nossa investigação será respaldada por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa que aborda o tema no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), livros, revistas e leituras no Google Acadêmico do contexto brasileiro.

A expressão *fracasso escolar* é utilizada para se referir ao desempenho insuficiente, a repetência e ao abandono escolar. Nesse contexto, consideramos relevante destacar que a Psicopedagogia exerce importante papel em situações de aprendizagem do ser humano. O professor psicopedagogo identifica dificuldades e promove estratégias que facilitem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. Ele busca entender como o aprendizado ocorre e os fatores que podem interferir nesse processo, oferece suporte tanto para crianças quanto para adultos em ambientes escolares, familiares ou institucionais.

Algumas questões são intrigantes na educação, entres elas, está o fato de alunos chegarem ao Ensino Médio e muitas vezes concluí-lo sem o domínio de habilidades básicas exigidas pela escola. Nesse sentido, o Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF (2018), em parceria com o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, mostra que 71% da população brasileira pode ser considerada analfabeto funcional. A naturalização desse fato, na maioria das vezes, esteve relacionada à pobreza, ao modo capitalista, a preservação da dominação de ideologias políticas na manipulação das classes dominantes. Porém, é perceptível que aluno de qualquer nível econômico pode sentir-se confuso e inseguro pelas exigências escolares.

Considerada um instrumento de ascensão e prestígio social, a escola exclui simbolicamente os que erram, especialmente em tarefas escolares. O erro deveria ser considerado algo natural, mas é sempre associado ao aluno desatento, desinteressado e preguiçoso. Por conseguinte, consolida-se “[...] práticas corretivas autoritárias, com implicações na autoestima do aluno, ao estimular sentimento de rejeição, fracasso e incapacidade para aprender” (Pinto, 1999, p. 98). Padronizar o entendimento é um erro. O erro do aluno é um possibilitador de superação que o instiga a refletir e aprender com ele. Nesse sentido, a neurociência do erro desafia a noção convencional de que erro é sinônimo de fracasso escolar e explora como o cérebro processa informações diante de desacertos.

Muitos alunos veem a si como incapazes. Muitos professores não estão dispostos a atuar de forma a possibilitar o enfrentamento do fracasso escolar. Não se trata de negar a existência de problemas individuais desses alunos. A questão é não estabelecer relação de causa entre as situações pessoais e a capacidade para aprender. Para se falar de ensino, é preciso perceber e sentir o aluno que está à frente, investigar os caminhos percorridos e a sua estrutura neurológica.

Os adolescentes que não conseguem bom desempenho escolar ao finalizar o ensino médio têm sua autoestima inferiorizada, sentem-se rejeitados e inaptos para entrar no mercado de trabalho. Isso influi danos muitas vezes irreversíveis, decidindo o insucesso de seu futuro num momento em que toda a sociedade e família o apontam como o futuro da nação. A partir disso, apresentamos a seguir uma reflexão sobre o fracasso escolar na educação brasileira.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir do século XX, a Neurociência tornou-se uma das áreas que mais tem indagado sobre o funcionamento do cérebro e sua relação com a educação. O trabalho do educador poder ser bem significativo e estratégico se ele conhecer esse funcionamento. Estudiosos apontam que áreas específicas do cérebro são ativadas quando alguém comete erros. Processos cognitivos são desencadeados para a correção e a dopamina é liberada, pois é um neurotransmissor associado à recompensa. Logo, compreender que o cérebro tem uma inclinação natural para aprender e se ajustar com base em situações de erro pode ampliar as práticas educacionais.

Ao aprofundar em leituras sobre Neurociência e educação, entende-se que o fracasso escolar é uma história carregada de preconceitos e estereótipos. Esta ciência fornece subsídios sem propor uma nova forma de ensinar. Para Senna (2008) “o fracasso escolar é tão somente a negativa da educação formal, e nada mais, de modo que se resumiria a definição de ‘não aprendizagem’”. Ele ocorre dentro das relações cotidianas do ambiente escolar e se manifestam por dificuldade de escrita, leitura, raciocínio, fala, escuta ou habilidades matemáticas. A grande maioria das crianças não falha na escola por ter problemas de dislexia, dislalia ou mesmo por falta de recursos culturais. Elas se tornam fracassadas escolares devido à forma como a escola lida, ataca, nega e desqualifica as diferenças sociais. Ela fabrica desigualdades na escolha do currículo, indiferente às diferenças e ao simplificar as desigualdades no modo de avaliar.

Convém lembrar que a carência no processo de expressão, compreensão, recepção, retenção e criatividade são dificuldades do aluno para seguir o ritmo escolar normal. Cosenza e Guerra (2011), orienta que “é preciso lembrar que o conhecimento neurocientífico contribui com apenas parte do contexto em que ocorre a aprendizagem” (Cosenza; Guerra, 2011, p. 136). É preciso que professores reconheçam o cérebro como o órgão da aprendizagem e percebam sua participação nas mudanças neurobiológicas que levam ao aprendizado. Cientistas recomendam evitar conclusões precipitadas entre as neurociências e a educação. Elas não têm receitas prontas, a neuropsicopedagogia e a neuroeducação são complexas e é preciso ter cuidado ao levar para o estudante produtos educacionais comerciais que apenas usam prefixos “neuro”.

Nossa compreensão é de que alunos que não apresentam deficiência física, que não tem nenhum diagnóstico multidisciplinar, mas que apresentam muita dificuldade em aprender, são ignorados ou rotulados de baderneiros, preguiçosos, entre outros. É preciso

que a escola tenha um outro olhar sobre esse aluno. Deve investigar de maneira mais individualizada e estar disposta a desmitificar o estigma de que são incapazes de realizar determinadas atividades. Nesse processo de aprendizagem encontra-se diferentes desvios que Zorzi, em seu livro “Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita” chama de “desvios secundários” e “desvios primários”. O primeiro requer atenção especial de acordo com a Educação Especial e é imprescindível um correto diagnóstico e atendimento adequado. Já o segundo, não são intrínsecos a ele, pessoas pensam e aprendem de maneira diferente. Conforme anuncia Zorzi:

Embora, de fato, possamos encontrar crianças com reais dificuldades de aprendizagem, elas correspondem, felizmente, a uma minoria. Por outro lado, e infelizmente, a grande maioria não aprende por falta de propostas e condições educacionais mais apropriadas, caracterizando o que podemos chamar de “pseudo” distúrbios de aprendizagem: projetam-se no aprendiz as deficiências do ensino (Zorzi, 2003, p. 5-6).

No entanto, apesar da necessidade, alunos com transtornos específicos da aprendizagem não são grupo-alvo da Educação Especial, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, alterada pela Lei nº 12.796 de 2013. Consequentemente não recebem atendimento na sala de recursos multifuncionais por meio do atendimento educacional especializado (AEE). Segundo garante o Decreto nº 7.611 que estabelece que o AEE deve “[...] atender as necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (Brasil, 2011, s. n). Recentemente o Governo Federal reafirmou o compromisso de priorizar o aumento da oferta do AEE aos alunos com deficiência no ensino regular público e lançou Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Entretanto, uma aprendizagem efetiva requer mais que intenções e documentos que garantam o direito à educação para todos. São necessárias ações práticas, ricas de situações que reconheçam a diversidade para o atendimento de demandas existentes em sala de aula para o atendimento de todos. O professor sozinho não consegue modificar o ato de ensinar, ele precisa contar com o apoio de outros profissionais e recursos suficientes. Muitas vezes, abandonados em salas lotadas e sem recursos nem percebe que tal aluno apresenta dificuldade de aprendizagem. A concepção, de que alunos que não se adequavam à estrutura organizada pelo sistema deveriam estudar paralelamente à educação comum, resultou em práticas que enfatizaram aspectos relacionados ao impedimento, se opôs às possibilidades de aprendizagem.

Historicamente, desde 1983 crianças com características de fracasso escolar são encaminhadas para serviços de saúde. Marília Ancona Lopez (1983), ao realizar pesquisas, evidenciou dados nas fichas de clínicas como a do Centro de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora, que era alto o número de atendimento baseado em queixa escolar. Sobre isso, ela usou

como categorias os critérios apresentados por Anthony (1975) em sua taxonomia dos distúrbios de comportamento: funcional (alimentação, eliminação, sono, movimentação, fala); cognitivo (pensamento, memória, aprendizagem, orientação, testes de realidade); afetivo (temor, ansiedade, depressão, relação, vergonha-culpa, nojo); social (ataque, Esquiva, oposição, dominância-submissão, sexual); integrativo (parco controle de impulsos, baixa tolerância à frustração, rigidez-estereotipia, enfrentamento inadequado, desorganização). Considerou-se ainda a categoria "Não há queixa" para os casos em que o cliente veio à clínica apenas obedecendo o encaminhamento não apresentando, porém, nenhuma queixa própria. Quanto à variável "procura" considerou-se o cliente "encaminhado" sempre que veio, à clínica por sugestão de outros parentes, conhecidos, profissionais ou instituições. Quando procurou a clínica por motivação própria considerou-se a procura "espontânea". Para índices de atendimento utilizamos as seguintes categorias encontradas no estudo prévio já citado: inscreveu-se e ainda não foi chamado, encontrando-se em lista de, espera (em espera), inscreveu-se, porém não compareceu quando chamado para atendimento (não compareceu), compareceu e foi encaminhado após o atendimento para outra instituição psicológica (encaminhado), compareceu e continua o atendimento em outro local com a mesma pessoa que o atendeu na instituição (atendido, em novo local), compareceu e foi atendido em uma área da instituição, aguardando novo atendimento em outra área da própria instituição (espera novo atendimento), compareceu e suspendeu o atendimento por iniciativa própria (atendimento suspenso), compareceu e teve alta (alta), compareceu e encontra-se em atendimento (em atendimento), compareceu, mas não encontram-se informações sobre o atendimento do caso (compareceu e não há informações) (Lopez, 1983, p. 79).

A partir do século XIX, essas questões foram associadas a dificuldades individuais, influenciadas por teorias biológicas e psicológicas que atribuíam as causas do fracasso às características inatas dos estudantes. Este é um fato antigo, mas bem atual. É preciso ir além da queixa e pensar novas possibilidades entre o adolescente, a escola e a aprendizagem. Corroboramos com a autora ao afirmar que “O fracasso escolar pressagia, portanto, o insucesso dos esforços para elevar o nível sócio-econômico da família, causando grande ansiedade, o que poderia justificar a ênfase na queixa da escolaridade na procura à clínica nessa faixa etária” (Lopez, 1983, p. 86). Nesse sentido, Patto (2022), assegura que as dificuldades escolares se manifestam, predominantemente,

entre a população pobre e que precisamos conhecer as concepções ideológicas dominantes do fracasso escolar sobre a divisão social em classe.

Esse aluno que chegou ao ensino médio cheio de angústias, frustrações e desafetos, de acordo com Patto (1999), são pertencentes a “classe considerada pouco capaz”, “classe de repetentes fracos”, “classe destinada aos mais fraquinhos”, crianças que frequentaram as salas “re/forçadas”. Suas experiências escolares são cheias de competências e incompetências. A autora recusa isolar o fracasso escolar do contexto, para ela é preciso investigar profundamente as causas, não apenas na superfície, mas buscando entender as origens e condições que contribuem para isso.

Fatores históricos como políticas educacionais passadas e as mudanças na sociedade são condicionantes para a manutenção disso. Ademais, analisar essa cultura escolar envolve examinar atentamente as práticas dentro das escolas, como discursos, métodos de ensino, comunicação, atitudes, comportamentos, ações cotidianas de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo professores, coordenadores e diretores. Muitos não conseguem vislumbrar sentido no que ensinam, não sabem qual é a finalidade do aprendizado escolar. Patto analisa que

A professora cumpre sua obrigação realizando diariamente um ritual, sempre o mesmo, destituído de vida e de significado que a mortifica; obediente, mas descrente, coloca as sílabas na lousa, passa mecanicamente entre as carteiras, constata sempre os mesmos erros que aponta com maior ou menor irritação, para começar de novo no dia seguinte, no mês seguinte, no semestre seguinte (Patto, 2000, p. 282).

Mudanças qualitativas na educação implicam estudar e entender como as ideias e crenças sociais influenciam e sustentam o funcionamento das escolas e as atitudes em relação ao sucesso ou fracasso escolar. No contexto atual de nossas escolas ainda é perceptível um “Tema frequente entre as professoras, os ‘melhores’ e os ‘piores’ alunos tornam-se assunto de domínio público e por esta via perpetuam-se como ‘competentes’ e ‘incompetentes’” (Patto, 1990, p. 353).

Na ótica de Libâneo (1994), a elaboração do planejamento escolar é responsabilidade do professor. O plano de aula da turma do ano anterior jamais servirá para a turma atual. Ele é um processo de reflexão e deve ser articulado a problemática do contexto social. Assim, conhecer as abordagens da Neurociência potencializa a qualidade do ensino e possibilita que o professor proporcione melhor experiência para o aluno. Sendo assim, Libâneo explica que:

Um professor não pode justificar o fracasso escolar dos alunos pela falta de base anterior; o surgimento das condições prévias de aprendizagem deve ser previsto no plano de ensino. Não pode alegar que os alunos são dispersivos; é ele quem deve criar as condições, os incentivos e os conteúdos para que os alunos se concentrem e se dediquem ao trabalho. Não pode alegar imaturidade; todos os alunos dispõem de um nível de desenvolvimento potencial ao qual o ensino deve chegar. Não pode atribuir aos pais o desinteresse e a falta de dedicação dos alunos, muito menos acusar a pobreza como causa do mau desempenho escolar; as desvantagens intelectuais e a própria condição de vida material dos alunos, que dificultam o enfrentamento das tarefas pedidas pela escola, devem ser tomadas como ponto de partida para o trabalho docente (Libâneo, 1994, p. 229).

Diariamente professores desempenham um papel ativo nas mudanças cerebrais que promovem a aprendizagem, no entanto pouco conhecem como funciona o cérebro humano. Nessa perspectiva, a aprendizagem é o vínculo entre Neurociência e educação. Para Relvas, “Neurociência é uma ciência nova, que trata do desenvolvimento químico, estrutural e funcional, patológico do sistema nervoso” (Relvas, 2011, p. 22). De modo interdisciplinar, envolve diferentes áreas como a neurologia, a biologia, a psicologia e a medicina nuclear.

Lent (2001), defende que o termo mais adequado para constituir este conhecimento é Neurociências. Esta ciência mostra avanços significativos no estudo do funcionamento do cérebro e as estratégias e processos mentais pelos quais se aprende, lembra e age. Com base na neurociência cognitiva Bartoszeck (2015), descreve que os conhecimentos de características específicas do cérebro humano são importantes para a compreensão dos detalhes de ensino-aprendizagem, processamento das informações e assim melhorar a educação.

O avanço da Neurociência Cognitiva esclarece algumas características de maneira mais extensa, na vida escolar e no comportamento dos adolescentes que apresentam algum fracasso na escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera como adolescente o indivíduo que possui idade entre 12 e 18 anos. Ou seja, é o período da vida humana entre a infância e a fase adulta quando o cérebro aumenta a habilidade de gerenciar comportamentos e solucionar problemas.

É um período da vida em que o corpo muda radicalmente de proporções, a puberdade genital muda o corpo e a imaginação com toda espécie de impulsos, a intimidade com o outro sexo se inicia e o futuro imediato o coloca diante de um número excessivo de possibilidades e escolhas conflitantes [...] ele deve fazer uma série de seleções cada vez mais específicas de compromissos pessoais, ocupacionais, sexuais e ideológicos (Erikson, 1976, p. 132-245).

Esse adolescente chega na escola carregando uma trajetória estigmatizada como portador de “algum retardo mental”. A atitude de alguns professores é equivocada, não dispensam a atenção necessária a esse indivíduo, pois a certeza "de que ele é retardado mental e não tem nenhuma condição de passar de ano é confirmada ao primeiro erro e contamina toda a correção da prova" (Patto, 2000, p. 312).

Dessa forma, a aquisição de novos conhecimentos envolve a transmissão, recepção, organização e análise de tudo pelo sistema nervoso que é capaz de interpretar e desencadear respostas adequadas ao ambiente. Do ponto de vista de Markova (2000):

Precisamos aprender a facilitar o processo de aprendizagem. Em vez de simplesmente acumularmos novas teorias e mais informações, que estarão ultrapassadas em alguns anos, devemos nos concentrar em aprender como aprender (Markova, 2000, p. 17).

Vários fatores influenciam o processo de aprendizagem como a idade de aprender uma habilidade e a idade de aprender outra habilidade, além da motivação e interesse do aluno. Um dos períodos mais importantes do neurodesenvolvimento é de zero a três anos. Na adolescência, o cérebro ainda está em desenvolvimento, é quando ocorre um processo de mielinização nos lobos frontais e parietais. Isso melhora a eficiência da transmissão da informação e se mantém a vida toda mesmo que em ritmo menor. Nesse sentido, o cérebro do adolescente está menos preparado que o cérebro adulto para realizar algumas funções como inibir comportamento inadequado e planejamento.

Estudos da Neurociências comprovam que o cérebro é mutável a cada nova experiência, o que confirma sua plasticidade e sugere que ele foi concebido para a aprendizagem e adaptações ao longo de toda a vida. Desta forma, praticar atividades lúdicas em sala de aula altera o padrão de funcionamento das células cerebrais. Um cérebro bem estimulado, através de atividades diversificadas e desafiadoras melhora a memória e a capacidade de raciocínio.

Sem dúvida, as neurociências contribuem e fundamentam a prática educacional. As características individuais de cada um deixam claro que experiências sociais são adquiridas desde o nascimento. Diferentes cérebros na sala de aula deixam qualquer professor inseguro, pois o cérebro:

É a parte mais importante do nosso sistema nervoso, pois é através dele que tomamos consciência das informações, comparando-as com nossas vivências e expectativas. É dele que também emanam as respostas voluntárias, que fazem com que o corpo, eventualmente, atue sobre o

ambiente. [...] e é também por meio de seu funcionamento que somos capazes de aprender ou modificar nosso comportamento à medida que vivemos (Cosenza; Guerra, 2011, p. 11).

Alguns princípios da Neurociência podem e devem ser usados por profissionais da educação para ampliar a qualidade de ensino, sugerido de acordo como o cérebro aprende. Conforme o documento *Neurociência e Educação: Olhando para o Futuro da Aprendizagem*, os 12 princípios da Neurociência para uma aprendizagem mais efetiva, incluem conceitos como: a importância do sono, a gestão do estresse, a motivação intrínseca, o aprendizado ativo, o papel das emoções, a importância do contexto, a plasticidade cerebral, a individualidade do aprendizado, o feedback positivo, a repetição espaçada, o aprendizado multimodal e a importância da prática deliberada.

Enquanto o sistema educacional não considerar que cada indivíduo evolui no seu tempo com habilidades diferentes, pessoas serão afastadas de sua verdade natural, porque não foram instruídas como sua mente carecia. Dificilmente haverá êxito sem estratégias assertivas de ensino. Além disso, há o desafio de entender como o cérebro do adulto professor tem funcionado para melhorar essas estratégias, pois o ensino aprendizagem depende da comunicação entre a memória do aluno e a memória do professor. Logo, a Neurociência dialoga e promove caminhos mediadores na educação.

A aprendizagem é uma modificação biológica na comunicação entre os neurônios, formando uma rede de interligações que podem ser evocadas e retomadas com relativa facilidade e rapidez. Todas as áreas cerebrais estão envolvidas no processo de aprendizagem, inclusive a emoção (Relvas, 2010, p. 35).

Pode-se compreender, a partir das concepções do autor acima citado, que a aprendizagem está diretamente ligada ao desenvolvimento constante do cérebro. Esse desenvolvimento permite aprender por toda a vida. Através de experiências vividas, as sinapses que surgem durante o desenvolvimento através da plasticidade, possibilitam pensamentos, sentimentos e comportamentos.

Neste sentido, Bartoszeck (2015), propõe que alguns princípios da Neurociência traz uma importante contribuição para a sala de aula:

Quadro 1. Princípios da neurociência com potencial aplicação na sala de aula.

Princípios da Neurociência	Ambiente de sala de aula
1. Aprendizagem, memória e emoções ficam interligadas quando ativadas pelo processo de aprendizagem.	Aprendizagem como atividade social: alunos precisam de oportunidades para discutir tópicos. Ambiente tranquilo encoraja o estudante a expor seus sentimentos e ideias.

2. O cérebro se modifica aos poucos, fisiológica e estruturalmente, como resultado da experiência.	Aulas práticas/exercícios físicos com envolvimento ativo dos participantes fazem associações entre experiências prévias e entendimento atual.
3. O cérebro mostra períodos ótimos (sensíveis) para certos tipos de aprendizagem, que não se esgotam mesmo na idade adulta.	Ajuste de expectativas e padrões de desempenho às características etárias específicas dos alunos; uso de unidades temáticas integradoras.
4. O cérebro mostra plasticidade neuronal (sinaptogênese), mas maior densidade sináptica não prevê maior capacidade generalizada de aprender.	Estudantes precisam sentir-se “detentores” das atividades e temas que são relevantes para as suas vidas. Atividades pré-selecionadas com possibilidades de escolha das tarefas aumenta a responsabilidade do aluno no aprendizado.
5. Inúmeras áreas do córtex cerebral são simultaneamente ativadas no transcurso de novas experiências de aprendizagem.	Situações que reflitam o contexto da vida real, de modo que a situação nova se ancore na compreensão anterior.
6. O cérebro foi evolutivamente concebido para perceber e gerar padrões quando testa hipóteses.	Promover situações em que se aceite tentativas e aproximações ao gerar hipóteses e apresentação de evidências. Uso de resolução de casos e simulações.
7. O cérebro responde devido a herança primitiva, gravuras, imagens e símbolos.	Propiciar ocasiões para alunos expressarem conhecimento através das artes visuais, música e dramatizações.

Fonte: Bartoszeck (2015).

Assim, cada pessoa pensa, organiza as informações e aprende de maneira e ritmos diferentes, pois o cérebro de cada um é diferente. A Neurociência da Aprendizagem se propõe a apontar alguns caminhos e metodologias que podem contribuir para o desenvolvimento neural na educação. Pois de acordo com a autora, é preciso lançar mão de metodologias ativa, no qual o ato de ensinar desenvolve emoções positivas, autodidatismo e afetividade. A afetividade, atenção, memória, autorregulação são a base para a construção do conhecimento. Compreender, absorver e aprender é o contraponto de fracasso escolar. A aprendizagem deve ser um processo ativo e prazeroso. É na escola que o discente produz novos saberes com curiosidade, intuição, ludicidade, capacidade crítica de observar, conhecer, atuar, construir e desconstruir saberes. Assim, Grossi, Lopes e Couto sugerem:

Quadro 2- Estratégias pedagógicas de acordo com as linguagens simbólicas.

Linguagem Natural Predominante da Mente	Principais Estratégias Pedagógicas
Visual.	Portifólio; Seminários; Mapa conceitual; Estudo de caso; Filmes/vídeos; Leitura; Jogos; Interação via redes sociais.
Auditiva.	Aula expositiva dialogada; Artes cênicas; Música; Jogos; Grupo de verbalização e de observação (GVGO); Debates e júri simulado.
Cinestésica.	Competições esportivas; Artes cênicas e plásticas; Dança; Jogos.

Fonte: Grossi, Lopes e Couto (2014).

O diagnóstico em sala de aula deve ser constante a fim de compreender as habilidades e limitações de cada um. Na adolescência acontecem transformações disparadas e coordenadas pelo cérebro, resultando no comportamento típico do adolescente: crescimento desordenado, primeiras paixões, riscos que causam fortes emoções, distanciamento da família e proximidade de amigos, além de quebrar regras, tomar decisões, ir do tédio a euforia, introspecção e agitação. Sendo assim, a busca por novidade, o comportamento desengonçado, irresponsável, impulsivo e até agressivo é um comportamento normal e esperado, já que ele tem um cérebro imaturo. Desse modo:

[...] à pergunta ‘Adolescentes precisam mesmo se comportar assim?’, a neurociência só tem uma resposta a oferecer: Precisam, sim – mesmo porque não seriam capazes de fazer diferente. O comportamento adolescente é resultado de um cérebro adolescente. Nada mais, nada menos (Herculano-Houzel, 2005, p. 12).

Atividades que na infância traziam prazer, na adolescência perdem o atrativo, pois nessa fase ocorre grandes mudanças físicas, cognitivas, comportamental e de valores pessoais e culturais. A já citada autora discorre sobre a adolescência, explicando as alterações e transformações cerebrais. Ela explica que o sistema nervoso funciona por um “sistema de recompensa”, ou seja, o cérebro atribui valores às experiências vividas e, conforme a recompensa gera a motivação.

Ao tornar-se mais difícil de ser ativado pelos prazeres antigos, o sistema de recompensa recém embotado do adolescente faz com que o jovem abandone seus velhos hábitos subitamente tornados insatisfatórios, em busca de novos prazeres. Isso acontece simultaneamente em vários níveis (Herculano-Houzel, 2005, p. 91).

Essas mudanças e a busca por novas experiências acontecem em múltiplos aspectos da vida do adolescente. Isso pode incluir seus interesses, amizades, hobbies, comportamento e suas atividades cotidianas. O surgimento de interesses pelo inusitado é resultado das funções psíquicas, ao final dessa fase começa o desenvolvimento da capacidade de controlar, de antecipar, a empatia e a consciência do outro. O processo de mielinização do córtex pré-frontal nesse período é fundamental para a transição de um comportamento mais impulsivo para um comportamento mais ponderado, capaz de antecipar consequências e compreender os sentimentos dos outros.

Diversos argumentos tentam explicar o fracasso escolar. Alguns educadores apontam o *aluno problema* como o responsável por isso, ele é julgado como alguém que apresenta desordem cognitiva ou comportamental. Se o educador tiver um olhar

focalizado a desenvolver o máximo de aptidões de cada aluno, as diversas dificuldades poderão ao menos serem amenizadas em sala de aula. É importante conhecer as necessidades específicas e analisar possíveis repercussões no processo de aprendizagem. Assim, limitações diferentes podem ser associadas numa única pessoa.

A neuroaprendizagem está sendo um processo inovador na área pedagógica perante as situações com que nos deparamos nas instituições de ensino. Portanto, conhecer as diferentes estruturas cerebrais para compreender o processo cognitivo dos nossos alunos com distúrbios e dificuldades de aprendizagem é refletir sobre a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular (Relvas, 2014, p. 31).

Para aprender o que é relevante para a vida, o encéfalo humano interage entre si e com outras células formando redes neurais composta por bilhões de neurônios. As funções intelectuais como a memória, linguagem, atenção, emoções, assim como ensinar e aprender, são produzidas pela atividade dos neurônios no nosso encéfalo (Kolb; Whishaw, 2002 apud Reis *et al.*, 2016). É um grande desafio para o professor transformar o conteúdo escolar em algo proeminente para o aprendiz. É possível, pois, utilizar a atividade para fomentar aos estudantes a busca autônoma pelo conhecimento, a fim de se explorar a criatividade e possibilitar a produção de muitas atividades. Essa experiência prática é descrita por Consenza:

Educadores - professores e pais- assim como psicólogos, neurologistas ou psiquiatras são, de certa maneira, aqueles que mais trabalham com o cérebro. Mais do que intervir quando ele não funciona bem, os educadores contribuem para a organização do sistema nervoso do aprendiz e, portanto, dos comportamentos que ele apresentará durante a vida. E essa é uma tarefa de grande responsabilidade! Portanto, é curioso não conhecerem o funcionamento cerebral (Consenza, 2011, apud Oliveira, 2014, p. 64).

A aquisição do conhecimento não depende somente do funcionamento cerebral. Os currículos para uma sociedade moderna devem considerar aspectos importantes como valores pessoais, habilidades socioemocionais e o desenvolvimento ético dos alunos, que permitem uma participação plena e consciente na vida social, cultural e econômica. Pois esse contexto influencia muito na aprendizagem. É no cérebro que acontece a aprendizagem, emoções, raciocínio, sensações e movimentos voluntários. Ele possui áreas responsáveis por funções *específicas* como planejamento, organização, direção, controle e *globais* como integração adaptabilidade, inovação sustentabilidade que podem ser aplicadas em diferentes cenários (Reis *et al.*, 2016).

Ao adaptar determinada atividade para um aluno em particular, é possível pensar que essa atividade contribuirá com todos os estudantes. Materiais concretos, metodologia ativa e recursos tecnológicos para um aluno deficiente, por exemplo, pode ser utilizado por todos os demais alunos. Ritmos e modos singulares de aprendizagem em cada indivíduo é único. O aluno precisa tanto de desafio quanto de estabilidade, pois o desafio estimula o crescimento intelectual e o desenvolvimento de novas habilidades, enquanto a estabilidade fornece a segurança emocional e o suporte necessários para que ele possa se arriscar e explorar novos conhecimentos com confiança.

Esses aspectos pressupõem os estudos de três sistemas cerebrais envolvidos na aprendizagem: redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas. Esses três sistemas cerebrais trabalham de forma integrada para facilitar a aprendizagem. Enquanto as redes de reconhecimento ajudam a processar e entender a informação, as redes estratégicas permitem a aplicação e o uso prático dessa informação, e as redes afetivas determinam o quão motivado e engajado o indivíduo estará para aprender. A aprendizagem eficaz ocorre quando esses três sistemas estão funcionando harmoniosamente.

De acordo com Nelson (2013), a quantidade de sono, alimentação adequada, as predisposições e as emoções estão relacionadas tanto aos aspectos emocionais quanto aos biológicos no processo de aprendizagem. O ensino deve ser pensado para atender as necessidades variadas dos alunos, pois além das barreiras físicas, também existem as barreiras pedagógicas.

Nesse sentido, entende-se que a neurociência tem muito a contribuir na compreensão e superação do fracasso escolar. Ela ajuda a identificar como o cérebro processa e retém informações. Entendendo esses processos, professores podem criar intervenções que melhor se alinhem com o funcionamento cerebral dos alunos. Pesquisas neurocientíficas ajudam a diagnosticar condições como dislexia, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), discalculia, entre outras. Ademais, entender o conceito de neuroplasticidade, que é a capacidade do cérebro de se reorganizar e formar novas conexões, possibilita desestigmatizar dificuldades de aprendizagem.

[...] os esforços são necessários para compreender como se aprende, tendo como principal processo a inter-relação do sistema nervoso, as funções cerebrais mentais e o ambiente. Por isso, a questão é provocar nas ciências da Educação essa possibilidade de que aprendizagem e comportamento começam no cérebro e são mediadas por processos neuroquímicos. Essa maneira encontrada nesse diálogo, por uma Pedagogia mais neurocientífica, compreendendo que os cérebros humanos são diferentes por meio de seus processamentos e

procedimentos, e que a Neurociências é, assim, um conjunto das disciplinas que estudam, pelos mais variados métodos, o sistema nervoso e a relação entre as funções cerebrais e mentais (Relvas, 2012, p. 34).

Diversificadas estratégias devem ser utilizadas. Informações sobre as reais necessidades do aluno exigem dos profissionais conhecimentos sobre organização do tempo, do espaço físico e metodologias flexíveis. O sistema educacional deve ter o devido cuidado com conceitos definidos de normalidade ou anormalidade que requer o atendimento clínico especializado para diagnóstico voltado para as práticas escolares. Devemos entender que lidamos com humanos e este por sua vez é complexo. Diante do exposto espera-se que este estudo alcance elementos teóricos e metodológicos capazes de promover a interação entre a Neurociência e a prática pedagógica, incentivando métodos de ensino que inspiram, trazem alegria e cultivam o prazer de aprender e desenvolver novos conhecimentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo entender a aprendizagem e fracasso escolar de adolescentes por meio da abordagem da neurociência e conseqüentemente ampliar nossa ação pedagógica. Tendo em vista os aspectos observados, é evidente que para amenizar o fracasso escolar, a prática laboratorial foi materializada. O fracasso do aluno na escola passou a ser pensado e encontrou na medicina as causas e supostas respostas. Medicamentos passaram a ser usada como alternativa. Na busca por culpados, essa foi a maneira encontrada de desresponsabilizar o sistema educacional. Profissionais multidisciplinares foram envolvidos para encontrarem as causas da não aprendizagem do aluno. Infelizmente, fatores sociais e pedagógicos passaram a ser desconsiderados diante da queixa escolar.

Nesse contexto, o estudante que não aprende ou não se comporta na escola conforme o esperado são enquadrados por professores em patologias, ainda que não haja laudos. Independentemente de qual seja a dificuldade de aprendizagem, o fato é que a escola identifica ou ignora o não progresso baseado em resultados quantitativos de conteúdos propostos por variadas disciplinas, em avaliações com dez questões e não reconhece o potencial de inteligência de seus alunos. Para Markova, “Cada um aprende no próprio ritmo, à sua maneira. Dentro de uma semente, já existe uma árvore; as

possibilidades da nossa vida já existem dentro de nós, esperando uma quantidade suficiente de calor e luz para desabrochar” (Markova, 2000, p.21).

Já sabemos que a aprendizagem ocorre no cérebro, mas nem sempre a origem das dificuldades está nele. Mesmo um adolescente saudável e sem alterações cognitivas, em processo de aquisição de conhecimento pode apresentar grandes dificuldades em aprender determinado conteúdo. Vários fatores em sala de aula devem ser analisados, a saber, todo aluno é capaz de aprender e todo aluno tem seu ritmo de aprendizagem.

Portanto, por todas as evidências estudadas, buscamos compreender as transformações do cérebro e muitos pesquisadores afirmam que elas interferem nos processos emocionais e conseqüentemente nos cognitivos. Mesmo outras áreas da medicina interferindo, é a figura do professor que ainda recebe mais destaque e responsabilidades. O professor que conhece o funcionamento do sistema cerebral relacionado à aprendizagem do adolescente tem mais subsídio para fundamentar suas estratégias que despertem o interesse e a motivação, os quais são indispensáveis para minimizar o fracasso escolar.

Dessa forma, é necessário assumir que conteúdos ensinados repetidamente para crianças e adolescentes não garante a qualidade da educação. A aprendizagem vai muito além, deve ser pensada como a formação de seres humanos capazes de cuidar um do outro em igualdade, de si, do meio ambiente, do desenvolvimento social, científico, político, economicamente sustentável, da família e comunidade.

Nesse sentido, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) afirma que o enfrentamento da cultura do fracasso escolar para o contexto de hoje requer:

- o reconhecimento das desigualdades de natureza econômica, social e cultural das famílias, de estudantes e de professoras(es) como um dado, uma informação, e não um obstáculo ao trabalho;
- o reconhecimento de que o período de isolamento, decorrente da pandemia, modificou sentimentos e expectativas de presente e de futuro para estudantes e professoras(es) e famílias;
- o reconhecimento de que os acessos à escolarização nesse período de isolamento foram diferentes para cada estudante e cada professora(or);
- o reconhecimento de que estudantes e professores conhecem histórias de pessoas próximas ou mais ou menos próximas, vitimadas pela Covid 19;
- a organização de efetivas condições de acolhimento e promoção da diversidade e de combate ao racismo, ao sexismo, ao capacitismo, ao classismo, à xenofobia e à LGBTfobia e demais formas de discriminação;
- a promoção de condições para a escuta, o engajamento e a participação das(os) estudantes considerando suas opiniões e percepções sobre a qualidade do ensino e sobre o modo como aprendem;

- o estabelecimento de uma avaliação focada na compreensão sobre os patamares de aprendizagem e na busca de novas soluções para a superação das dificuldades;
- a explicitação de uma percepção positiva sobre o ensino e sobre as aprendizagens;
- a projeção de sucesso para todas(os) as(os) estudantes em suas trajetórias escolares, profissionais e como cidadãos na busca de uma sociedade justa (Unicef, 2021, p. 55).

Desta forma, o fracasso escolar, seja ele resultante de uma dificuldade de aprendizagem ou de um transtorno de aprendizagem deverá receber um olhar cuidadoso sobre cada etapa da escolarização e com o fito de desenvolver especificidades de diferentes grupos. A Neurociências pode sim contribuir para minimizar o fracasso escolar de adolescentes que expõe sua limitação, mas não sua incapacidade. O processo educacional deve promover suas potencialidades e o aluno jamais deverá ser tipificado como retardado mental. Ao contrário, valorizar e enaltecer suas potencialidades como um sujeito produtivo e autônomo.

Conclui-se esta pesquisa afirmando que é importante não procurar culpados, mas também não deixar o aluno que não aprende esquecido no canto da sala e apenas concluir que ele “não tem jeito”. Cabe, por fim, a indicação de novas pesquisas a fim de que haja mais conscientização da necessidade de mudança de postura em sala de aula enquanto educador.

REFERÊNCIAS

ACÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **O Alfabetismo juvenil: inserção educacional, cultural e profissional.** Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional. Edição Especial Jovens Metropolitanos. 2009. <https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/indicador-de-alfabetismo-funcional-inaf-brasil-2018/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BARTOSZECK, A. **Neurociência na educação.** jul. 2015. Disponível em: https://nead.uces.br/pos_graduacao/Members/419745-30/artigo%20neurociencias%20e%20educacao.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 14 ago. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 14 ago. 2024.

COSENZA, M. Ramon; GUERRA, B. Leonor. Neurociência e educação. In. **Como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GROSSI, M. G. R.; LOPES, A.M.; COUTO, P.A. **A neurociência na formação de professores: um estudo da realidade brasileira**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 41, p. 27-40; 2014.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro em transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios: Conceitos fundamentais em Neurociência**. São Paulo: Ed. Atheneu, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**/José Carlos Libâneo – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

LOPEZ, M. A. **Características da clientela de clínicas-escola de Psicologia em São Paulo**. Volume 35. Edição 1. Páginas 78-92. MA Lopez - Arquivos brasileiros de psicologia, 1983.

MARKOVA, D. **O natural e ser inteligente: padrões básicos de aprendizagem a serviço da criatividade e educação**. São Paulo: Summus, 2000.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

Ministério da Educação (MEC). (2023). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/pneepei.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

NELSON, L.L. 2013. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning**. Baltimore, Paul. H. Brookes Publishing Co., 151 p.

OLIVEIRA, G. G. **Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação professores**. Uberaba, 2011. Disponível em: <https://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205300.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

PATTO, M. H. S. (2000). **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar / Maria Helena Souza Patto. -- São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

PINTO, N. B. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999, p. 47-80.

REIS, A. L. et al. A neurociência e a Educação: Como nosso cérebro aprende? In: **Curso de Atualização de Professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**. 3., 2016. Ouro Preto: UFOP, 2016, 38 p.

RELVAS, M. P. **Neurociência e Educação**: Gêneros e potencialidades na sala de aula - editora WAK, 2ª edição / 2010.

RELVAS, M. P. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.

RELVAS, M.P. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012

RELVAS, M.P. **Sob o comando do cérebro**: entenda como a Neurociência está no seu dia a dia. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SENNA, Luis Antônio Gomes. **Formação docente e educação inclusiva**. Cadernos de pesquisa, v. 38, n. 133. Jan/abril. 2008.

Serviço Social da Indústria. Departamento Nacional. **Neurociência e educação**: olhando para o futuro da aprendizagem / Serviço Social da Indústria, Ana Luiza Neiva Amaral, Leonor Bezerra Guerra. Brasília: SESI/DN, 2022.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**, 2021. <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf> Acesso em 12 out.2022.

ZORZI, Jaime Luis. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**. São Paulo: Artmed, 2003.

A SÉRIE *BREAKING BAD* COMO (DE)FORMADORA DAS PERSPECTIVAS ESTUDANTIS SOBRE QUÍMICA E DOCÊNCIA

Marcelo Araujo Gaudêncio
Universidade Federal de Mato Grosso

Marcela Marques
Universidade Federal de Mato Grosso

Irene Cristina de Mello
Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

A Química é uma ciência que possui estudo, observação, experimentação e análise para desenvolvimento da compreensão de fenômenos. Trata-se de uma área que tem como base o estudo das propriedades, transformações da matéria e a energia envolvida nessas transformações (Leal, 2001). Tendo sua área de ensino também presente, a disciplina de Química tem enfrentado muitas barreiras pela desmotivação dos discentes em aprendê-la, sendo esta uma área da ciência constantemente relacionada às percepções de senso comum referente ao uso de fórmulas, explosões e produção de entorpecentes (Souza; Leite, 2017). Logo, professores relatam que os simbolismos formados pelos estudantes de maneira prévia à sala de aula contribuem para a formação de obstáculos epistemológicos, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Muitas dessas informações são assimiladas em mídias digitais, visto o crescente acesso a estes recursos devido à globalização, uma vez que as informações chegam a um número maior de pessoas em um lapso menor de tempo, influenciando na dinâmica cultural, política e econômica da sociedade.

Tendo em vista isso, o audiovisual, sendo um recurso dentro da multiplicidade das Tecnologias Digitais (TD), serve como instrumento para abstração de informações a

partir da interação imagens-sons. A ficção-científica é um sucesso dentre os gêneros das séries de televisão, veiculando ideias sobre ciência a toda audiência de espectadores. Porém, mesmo que os seriados possuam como finalidade o entretenimento, suas narrativas são desprovidas de qualquer compromisso com uma abordagem coesa e realista aos assuntos científicos–tecnológicos, prestando possíveis desserviços à área científica. Além disso, as desinformações veiculadas sobre ciência vêm minando constantemente a importância que os estudantes atribuem para a área científica, reduzindo o interesse no seguimento desta carreira (Rathsam, 2021).

Da mesma forma, Nascimento (2007) destaca que a exibição de um ideal da comunidade docente, construído narrativamente de estereótipos a partir de produções midiáticas, afeta a docência e a caracterização de professores, seu prestígio e identidade. Esse mesmo autor também destaca a intrínseca relação dessa percepção construída pelo telespectador na influência da escolha de sua carreira e as expectativas atribuídas ao trabalho.

Os debates sobre consumo digital são preocupantes a respeito da relação entre interfaces como telas de televisão, celular, monitor de computador ou um equipamento midiático qualquer separando condições vinculadas à comunicação, cultura e antropologia, à medida que se comporta como objeto de pesquisadores invisíveis que, mesmo face a face com o conteúdo consumido, constituem-se não-participantes das noções de observação, na interpretação de dados que poderão corroborar forte influência na construção do conhecimento e composição de pensamentos empíricos que formarão uma hegemonia cultural, à medida que o ciberespaço de seriados televisivos, neste caso, não constitui uma participação isoladamente virtual, mas que conversa intrinsecamente com conexões da ‘vida real’ (Fary; Oliveira, 2018).

Breaking Bad é um dos seriados norte-americanos mais aclamados pela crítica popular. A série possui Vince Gillian como criador e produtor, além de conter 62 episódios distribuídos em cinco temporadas, atualmente disponibilizados no território brasileiro pelo serviço de *streaming* Netflix. *Breaking Bad* conta a história de Walter White (protagonizado pelo ator Bryan Cranston), um professor de Química da escola de Albuquerque no Novo México que, frustrado em dar aulas para o ensino médio, lida com demais fatores pessoais como: incontáveis dívidas; Skyler, sua esposa grávida; e Walt Junior, seu filho com paralisia cerebral. Não bastando todos esses aspectos, Walter é diagnosticado com câncer em estado terminal e, como forma de garantir estabilidade financeira à sua família antes que possa morrer, o protagonista decide utilizar sua vasta

experiência em laboratório de Química para produção de metanfetamina. Para isso, ele conta com o auxílio de Jesse Pinkman (protagonizado por Aaron Paul), seu antigo aluno envolvido com o tráfico local.

Assim, como diversos produtos audiovisuais que abordam temáticas do fazer científico, a exatidão dos significados produzidos em *Breaking Bad* fica à mercê do telespectador evidenciar sua coerência ou a falta dela. Além disso, a série protagoniza um enredo envolto ao professor de Química, contribuindo para a formação de estereótipos não somente da classe científica, mas docente também. Nessa perspectiva, tendo o audiovisual como um importante aliado ao ensino e aprendizagem, mas também como um possível obstáculo à medida institui estigmas à ciência e aos professores, a presente pesquisa tem como problema, a saber: Qual o papel da série televisiva *Breaking Bad* como (de)formadora da área Química e docente na perspectiva de estudantes do ensino médio?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os impactos causados pelos seriados televisivos nas gerações mais jovens podem dificultar a ruptura de conhecimentos prévios à sala de aula sobre as áreas de ciência e docência, construindo imaginários a respeito dessas profissões.

IMAGINÁRIO DOCENTE

A docência e suas identificações partem da complexidade existente no âmbito representacional e nos contextos que as configuram, acionando a construção de uma imagem análoga à profissão e a representação de si mesmo referente a ela.

Nascimento (2002) estipula em uma abordagem teórica e empírica, três dimensões da identidade docente, sendo uma delas caracterizado pelos motivos responsáveis à escolha da docência como carreira profissional, denominada de ‘dimensão motivacional’. Os fatores e condições, segundo a autora, precisam ser distinguidos por duas vertentes: dos motivos intrínsecos, relacionados à vocação e gosto sentimental para com o processo de ensino, perpassando realizações pessoais e idealização do serviço; e as motivações extrínsecas, associando a perspectiva profissional de emprego às motivações sociais e econômicas ou então as circunstâncias de trabalho inerentes à influência e expectativa interpessoal, pautando-se em motivações voluntárias e circunstanciais, escolhas conscientes ou inconscientes. Parâmetros como ganho salarial e condições de trabalho

são alguns dos parâmetros evidenciados por Gatti e Barreto (2009, p. 252) que contribuem para a valorização docente.

As motivações intrínsecas costumam se tornar relativamente estáveis de acordo com a atribuição de valores ideais à profissão e personalidade individual, entretanto, as condições extrínsecas que perpetuam a escolha ou recusa no seguimento da carreira docente são amplamente mutáveis e podem ser correlativas a contextos políticos, sociais, econômicos e culturais que variam de acordo com a valorização, aumentando a atração pela profissão ou diminuindo o número de ingressantes ao magistério em épocas de desvalorização e perda do prestígio profissional (Nascimento, 2007)

Diferentemente da maioria das profissões, a escolha pela docência acarreta uma vivência estudantil prévia com profissionais da área que formam imaginários estruturados de acordo com a experiência individual do estudante, exercendo um ideal na estrutura e construção da identidade social do sujeito, ou na percepção da profissão docente construída na dinâmica cultural que afirma estereótipos, enraizando uma imagem própria sobre um modelo de professor, facilitando ou não a afeição com a prática docente (Nascimento, 2007).

VISÃO DE CIÊNCIA E CIENTISTA

Tendo os estudantes como eixo central, Pérez *et al* (2001) problematizam sete visões que dificultam e distanciam o processo de aprendizado dos estudantes em relação às disciplinas científicas.

A primeira delas relaciona-se à ‘concepção empírico-indutivista e ateórica’ da ciência, onde não há elaboração hipotética ou teórica durante experimentações e observação, prevalecendo a neutralidade crítica. Na ‘visão algorítma’, o método científico é padronizado diante uma sequência de etapas únicas e infalíveis que garantem sempre o sucesso dos resultados. Outra destas visões caracteriza-se como uma ‘concepção individualista e elitista’ do processo científico, sinalizando a ciência como uma área limitada a pessoas extremamente inteligentes, na maioria homens, envolvidos em trabalhos individuais e poucas vezes coletivo.

A ‘visão descontextualizada’ ignora a essência multidisciplinar da atividade científica e estabelece as áreas voltadas à ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente como não intrínsecas entre si. Segundo os autores, o estudante envolvido por uma ‘visão aproblemática e a-histórica’ não entenderá a importância que a evolução histórica tem

para a ciência, assim como sua problematização, sendo estes parâmetros essenciais na construção do conhecimento e realização de pesquisas.

Pérez *et al* (2001) também consideram a existência de uma ‘visão acumulativa’, onde os discentes dificilmente saberão inovar nos métodos científicos pois não consideram que, para a obtenção dos resultados, crises ou remodelações possam ocorrer durante os processos regidos de forma linear e sequenciada. Por fim, a ‘visão exclusivamente analítica’ é resultante da simplificação dos fenômenos, imaginando-se sempre haver controle total das variáveis, algo distante dos processos reais.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa qualitativa possui caráter exploratório, tendo como *locus* uma escola de educação básica da rede pública de ensino. Os participantes configuram-se alunos do 2º ano do ensino médio, possuindo participação de caráter voluntário, vedada qualquer forma de remuneração.

Para produção dos dados, foram produzidos questionários contendo perguntas objetivas e discursivas para serem aplicadas aos sujeitos, ao qual responderam questões referentes às suas visões sobre a área de Química, profissionais docentes e químicos, suas perspectivas de carreira para essas áreas e o contato com produções audiovisuais que contém abordagens ao conteúdo de química. Além disso, o questionário continha campos para ilustração onde os estudantes deveriam desenhar o cientista e professor de Química nos seguintes horários do dia: 10h, 13h e 20h.

Elementos de uma pesquisa documental também são identificados na seleção de 09 cenas contidas na primeira temporada do seriado *Breaking Bad*, disponibilizada por meio do serviço de *streaming* Netflix, como forma de sustentar a influência que os estereótipos estudantis analisados no questionário possam ter devido ao contato com as produções audiovisuais.

Os dados foram dispostos dentre as seguintes categorias de análise: Influências do audiovisual; noções químicas e sua importância; imaginário da carreira química; imaginário da carreira docente. Os resultados brutos foram tratados de forma que possuam significância e validação, operando uma classificação de elementos que constituam diferenças entre si de maneira conjuntiva, possuindo critérios de acordo com a análise de conteúdo (Bardin, 1977).

ANÁLISE DE DADOS

Os resultados foram catalogados a partir da análise qualitativa das respostas obtidas no questionário aplicado, assim como a seleção de cenas do seriado *Breaking Bad* que pudessem condizer influentemente com a estruturação dos pensamentos estudantis analisados. Os trechos da série foram dispostos, conforme tabela 1.

Tabela 1- Trechos selecionados na primeira temporada de *Breaking Bad*.

Cena	Episódio/Título	Tempo
01	6-“Crazy Handful of Nothin”	[04 min 27 s]
02	2-“The Cat’s in the Bag”	[09 min 32 s]
03	6-“Crazy Handful of Nothin”	[43 min 45 s]
04	7-“A No-Rough-Stuff-Type Deal”	[35 min 06 s]
05	3-“And the Bag’s in the River”	[00 min 50 s]
06	1-“Piloto”	[09 min 12 s]
07	1-“Piloto”	[08 min 20 s]
08	1-“Piloto”	[08 min 58 s]
09	3-“And the Bag’s in the River”	[42 min 44 s]

INFLUÊNCIAS DO AUDIOVISUAL

A maioria dos discentes (59%) se identifica como espectadores de produções audiovisuais que abordam a química de alguma maneira, demonstrando a forte abrangência cultural que estes meios de entretenimento possuem em estudantes da educação básica, paralelos ao processo de ensino aprendizagem. Entretanto, uma grande quantidade destes mesmos alunos (82%) considera a narrativa desses seriados alinhada à precisão científica. Alguns dos motivos encontrados nas respostas que os levam a crer na exata reprodução científica nestes meios é a presença de investigações criminais e coleta digital, abordagens aos conteúdos de forma clara pelo enredo ou pelas simples presenças de cálculos e substâncias químicas. Esses resultados evidenciam que há pouco estímulo crítico dos espectadores ao que se é assistido, onde instrumentos do senso comum relacionados aos processos químicos são suficientes para convencê-los.

Breaking bad é uma das séries citadas no questionário como forma de exemplificar produtos audiovisuais que abordam o conteúdo de Química. Entretanto, a

série possui ressalvas à precisão científica trazida em sua narrativa (Lopes; Carvalho; Silva, 2017), fator preocupante devido a consideração e confiança que os estudantes mais jovens atribuem aos seriados.

NOÇÕES QUÍMICAS E SUA IMPORTÂNCIA

Os seguintes dados produzidos no instrumento de pesquisa exemplificam o pensar coletivo sobre a Química como ciência, sua importância e fatores que a tornam chamativa para os estudantes. A análise das respostas indica que não há um pensamento hegemônico que represente todos os respondentes do devido questionário, porém é possível destacar algumas vertentes que mais se repetem entre os resultados.

A primeira designação que aparece recorrentemente dentre as respostas dos alunos destaca a associação da área científica com o “[...] estudo das reações químicas” e sua importância para “[...] entendermos o dia a dia”. As reações químicas são conceituadas por Walter White na Cena 01 como mudanças que acontecem em dois níveis: o da matéria e energia. O personagem diz que quando uma reação é gradual, a mudança na energia é insignificante e só é possível notá-la após muito tempo. Walter exemplifica ainda se referindo à ferrugem localizada na parte de baixo do carro como um tipo de reação (*Breaking [...]*, episódio 6, 04min27s, 2008).

Percebe-se a influência que a série fomenta sobre o entendimento da ciência apenas pela breve abordagem ao conteúdo de reações químicas; entretanto, o protagonista não diz que a ferrugem é uma reação química resultado da oxidação do ferro e redução do oxigênio ocorrida através da perda e ganho de elétrons, respectivamente. Provoca-se então a construção de um obstáculo epistemológico aos estudantes que estabelecerão a relação entre química, reações químicas e a ferrugem do carro, mas não saberão o porquê deste exemplo, não havendo evolução para um conhecimento abstrato que passe por uma investigação científica do concreto.

Em relação aos aspectos encontrados que demonstram a importância da Química para os estudantes, predomina-se a associação da área científica com a formulação de fármacos para consumo e a saúde de maneira geral, visto que a importância da Química é tamanha nos “[...] remédios que tomo” ou porque “de alguma forma tem relação com a nossa saúde”, segundo as respostas escritas pelos discentes. Na Cena 02, Walter está explicando o conceito de quiralidade para seus alunos; de modo a explicar o espelhamento de compostos orgânicos e a mudança nos seus efeitos, o personagem decide abordar o

caso da talidomida como recurso didático (*Breaking [...]*, episódio 2, 09min32s, 2008). Neste trecho, a série possui êxito em proporcionar um aprendizado dinâmico ao demonstrar o quão importante é o estudo de química para o cotidiano, evidenciando que o saber científico é produto de uma evolução histórica e impedindo a formação de uma visão aproblemática e a-histórica da ciência, estabelecida por Pérez *et al* (2001).

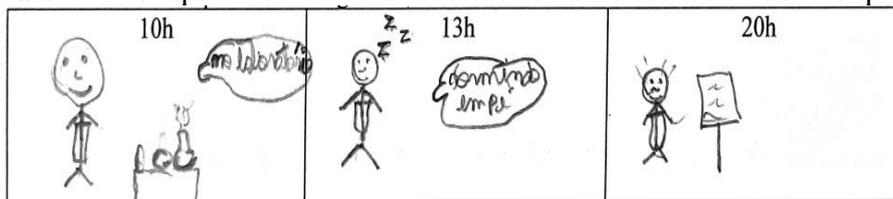
A talidomida foi comercializada na década de 50 como um medicamento antigripal e responsável pela malformação congênita de bebês nascidos das mães consumidoras do fármaco (Moro; Invernizzi, 2017). A cena impede a construção de uma visão descontextualizada da área científica, manifestando uma ciência que é amplamente intrínseca às dinâmicas sociais (Pérez *et al*, 2001). Desta forma, o seriado identifica a relevância do conhecimento científico para casos sócio-históricos, demonstrando que os conceitos químicos são essenciais ao nosso dia a dia, quando fazemos uso de remédios, e no contexto histórico, fazendo parte dos avanços nas políticas de saúde.

IMAGINÁRIOS DA CARREIRA QUÍMICA

A maioria dos discentes (84%) diz não querer seguir a carreira química; dentre os motivos descritos, a falta de vocação para a profissão destaca-se recorrentemente. Esta razão evidenciada é paralela às ideias de Nascimento (2002) sobre os motivos intrínsecos da dimensão motivacional na escolha da carreira, como a docência, por exemplo. Neste caso, a decisão de tornar-se um químico está relacionada com a dimensão de ideais atribuídos à profissão e o não enquadramento da identidade individual, onde os requisitos básicos que compõem um profissional da área são independentes a uma formação acadêmica. Outro dos motivos identificados nas respostas que levam os estudantes a não optarem pela carreira é a falta de interesse na área e a dificuldade que possuem com cálculos.

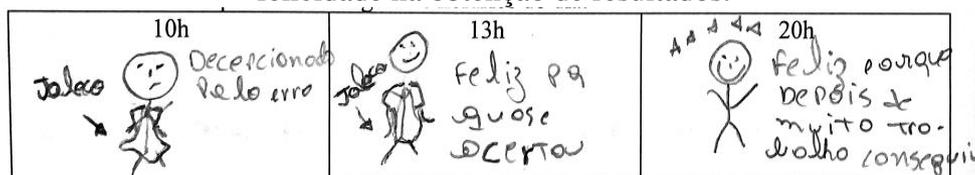
Ainda sobre o imaginário do profissional em Química, as respostas das questões ilustrativas ajudam a construir as demais visões dos sujeitos pesquisados. Diversos parâmetros podem ser identificados recorrentemente no levantamento de dados. O primeiro deles é o estigma de que profissionais desta área estarão sempre trabalhando em laboratórios (Figura 01), trajados com jaleco (Figuras 02 e 03), utilizando óculos e cabelo bagunçado (Figura 03), manuseando vidrarias (Figura 01 e 03), realizando experimentos explosivos (Figura 03) e obtendo resultados positivos ao final do dia que desencadeiam sempre um sentimento de felicidade e bom humor ao serviço científico (Figuras 02).

Figura 01 - Destaque ilustrativo do laboratório como local de trabalho químico.



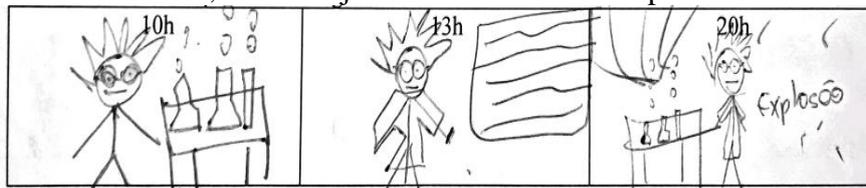
Fonte: Instrumento de produção de dados.

Figura 02 - Destaque ilustrativo ao jaleco como vestimenta de um químico e a felicidade na obtenção de resultados.



Fonte: Instrumento de produção de dados.

Figura 1 - Destaque ilustrativo para um químico com cabelo bagunçado, utilizando óculos, vestindo jaleco e ocasionando explosões.



Fonte: Instrumento de produção de dados.

As expectativas atribuídas ao fazer científico caracterizam-se como uma visão algorítmica, pois de acordo com este pensar, químicos e cientistas de maneira geral reproduzirão métodos científicos infalíveis, sequenciados por uma sucessão de etapas únicas que garantirão sempre o sucesso de seus experimentos (Pérez *et al.*, 2001).

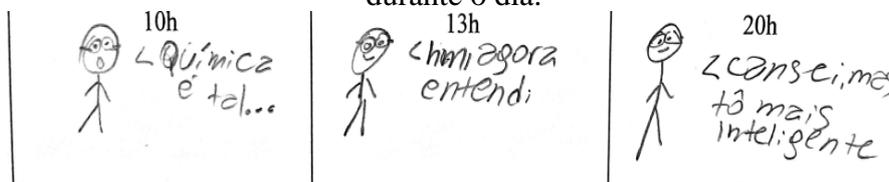
A percepção que os afazeres experimentais de um cientista envolvem explosões também pode ser influenciada pela reação química identificada na Cena 03, onde Walter White decide vingar-se de Tuco, traficante que lhe havia roubado metanfetamina e espancado seu colega Jesse Pinkman. Durante uma conversa com Tuco, Walter lança rapidamente ao chão apenas um dos cristais que carregava, ocasionando uma explosão no local (*Breaking [...]*, episódio 6, 43min45s, 2008). O cristal utilizado em cena pode ser caracterizado sendo fulminato de mercúrio II [Hg(CNO)₂], um explosivo amplamente utilizado como detonante e altamente sensível a atrito e impactos (Souza; Leite, 2018).

A atribuição de roupas, utensílios e um local específico a um profissional químico discorrido anteriormente pela obtenção dos dados, assemelham-se com os estereótipos sociais que caracterizam cientistas a esses paradigmas. Os imaginários populares muitas vezes enxergam esses profissionais estigmatizando-os como pessoas com cabelo bagunçado, vestindo jaleco, utilizando óculos e realizando experimentos perigosos em seus laboratórios como, por exemplo, explosões (Reznik; Massarani; Moreira, 2019; Mead; Métraux, 1957).

Alguns desses aspectos estéticos no imaginativo discente podem ser construídos a partir da análise visual da Cena 04 de *Breaking Bad*, tais como a presença do químico Walter White que, utilizando óculos, realiza experimentos em seu laboratório improvisado, cercado por vidrarias como erlenmeyer, balão volumétrico, béquer, bastão de vidro e demais outras. Mesmo não utilizando jaleco, o personagem costuma vestir um macacão como Equipamento para Proteção Individual (EPI), assim como luvas e máscaras (*Breaking [...]*, episódio 7, 35min06s, 2008).

Segundo os respondentes, outro parâmetro recorrente é o estigma que associa o profissional em Química a “Uma pessoa muito focada e determinada nos estudos” sendo também “muito inteligente e crítica”. A concepção de um químico como alguém extremamente estudioso e detentor de uma inteligência única que perpassa conhecimentos sobre experimentos e a tabela periódica pode ser vista nas ilustrações feitas pelos estudantes que demonstram alguém que mesmo cansado de tanto raciocinar durante o dia, sempre se torna mais inteligente (Figura 04).

Figura 04 - Destaque ilustrativo referente à inteligência de um químico após raciocinar durante o dia.

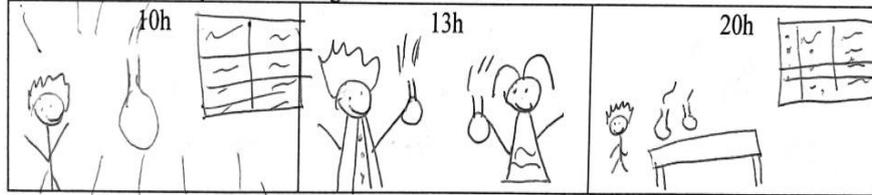


Fonte: Instrumento de produção de dados.

Entretanto, o imaginário discente também costuma destinar a genialidade desses profissionais apenas às figuras masculinas que, na maioria das vezes, encontram-se trabalhando sozinhos em seus laboratórios. Mesmo em ilustrações que apresentem mais de uma pessoa acompanhando o experimento, pode-se interpretar como sendo apenas um ‘ajudante’ servindo de assistência ao cientista ou alguém que não é tão importante para o

andamento da pesquisa, aparecendo em apenas um dos horários ou quadrinhos. Um desses assistentes mencionados pode ser compreendido como uma figura feminina em detrimento ao papel masculino posto como liderança nos experimentos, possibilitando serem feitos recortes sobre os papéis de gênero vinculados ao meio científico (Figura 05).

Figura 05 - Destaque ilustrativo sobre o papel feminino na cultura científica.



Fonte: Instrumento de coleta de dados.

Esses estereótipos estudantis relacionados a representações de gênero nos encargos profissionais de âmbito científico podem sofrer influência do audiovisual. Em *Breaking Bad*, não há mulheres realizando experimentos químicos, a ciência é protagonizada por homens durante toda a temporada. Ainda assim, mesmo quando ocorrem participações femininas com breve destaque à cientificidade, elas restringem-se em narrativas como a da Cena 05, que retrata o protagonista em conjunto à personagem Gretchen Schwartz realizando um estudo sobre a porcentagem de cada elemento químico presente no corpo humano, na expectativa que a soma dos dados resulte em 100% (*Breaking [...]*, episódio 3, 00min50s, 2008). Durante este trecho do episódio, Walter White é o químico na ‘liderança’ da pesquisa, visto que conduz os cálculos, as perguntas e considerações finais, enquanto Gretchen contribui apenas dizendo os valores escritos num caderno para que seu ‘líder’ possa formular as teorias, evidenciando o papel feminino em segundo plano ao protagonismo científico reservado aos homens.

As ilustrações observadas possuem majoritariamente representações masculinas na figura de um químico, além de um porte intelectual superior aos demais indivíduos que descarta a possibilidade de qualquer atividade ser feita coletivamente. Essas visões equivalem a uma concepção individualista e elitista da carreira científica, destinando esta área a um seleto grupo social (homens) que preze por uma genialidade individual (Pérez *et al*, 2001). Segundo Eva Flicker (2003), representações como essas da mulher cientista constroem preconceitos nos espectadores de produções audiovisuais, alegando uma desqualificação da competência feminina à carreira na ciência, propiciando consequências sociais e culturais.

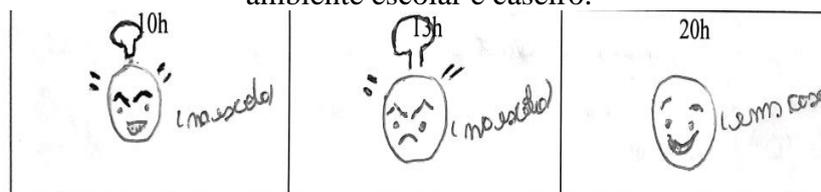
IMAGINÁRIO DA CARREIRA DOCENTE

A maioria dos discentes questionados (72%) diz não preferir optar pela docência como profissão a seguir. Segundo os mesmos, “[...] ser professor nos dias de hoje é muito complicado e complexo” devido a esta profissão ser “[...] pouco valorizada”. O aspecto que constitui desvalorização à área docente identifica-se como o recebimento salarial, já que os estudantes dizem não gostar da carreira justamente por “[...] existirem profissões que pagam mais”. Os dados demonstram que a média salarial dos profissionais da educação é visto como moderado pela maioria dos respondentes (72%), ou seja, um valor que não os motive a exercer a docência.

Critérios salariais envolvendo a escolha da carreira profissional dos estudantes configura-se, segundo Nascimento (2002), uma motivação extrínseca, pois pertence a fatores econômicos associados à perspectiva de emprego. Estas concepções possuem respaldo em narrativas audiovisuais identificadas na Cena 06 destacando o protagonista Walter White que, além de exercer o magistério no período matutino, nos turnos vespertinos trabalha de maneira insatisfatória num lava-jato, lavando carros e sendo responsável pelo caixa da empresa (*Breaking [...]*, episódio 1, 09min12s, 2008). Este trecho do episódio constrói percepções sobre uma triste realidade da carreira docente, demonstrando a necessidade por um segundo emprego devido à baixa retribuição salarial que um professor costuma ter.

Outros fatores que correspondem aos motivos extrínsecos estipulados por Nascimento (2002) são destacados pelos alunos participantes desta pesquisa através dos desenhos realizados. A ilustração presente na Figura 06 sugere que, devido às expressões de raiva acentuadas nas sobrancelhas, boca e simbologias laterais à cabeça que demonstram o indivíduo enfurecido, o ambiente escolar possa provocar mau humor a esses profissionais, enquanto a estadia em casa ofereça tranquilidade e alegria.

Figura 06 - Destaque ilustrativo referente à oscilação de humor ocasionado pelo ambiente escolar e caseiro.

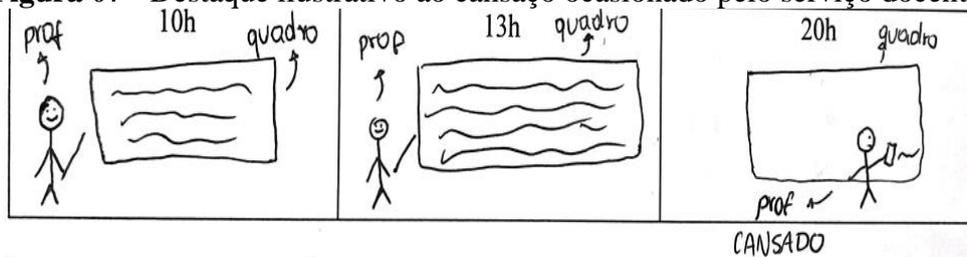


Fonte: Instrumento de produção de dados.

A Cena 07 demonstra potencial influência sobre este tipo de perspectiva, visto que após terminar sua explicação sobre o conceito de Química de maneira entusiasmada, Walter White rapidamente demonstra uma expressão enraivecida ao perceber conversas paralelas à sua aula por parte dos discentes que estão longe de seus materiais de estudo; o aluno Chad, ao retornar para onde estão suas coisas, arrasta propositalmente sua cadeira causando um ruído que atrapalha a explicação de Walter, o deixando mais irritado (*Breaking [...]*, episódio 1, 08min20s, 2008). Entende-se que a partir desta cena, estudantes espectadores da série possam construir o estereótipo do humor docente, visto nas ilustrações, devido às dificuldades que os profissionais passam ao lidar com a indisciplina e desmotivação dos alunos.

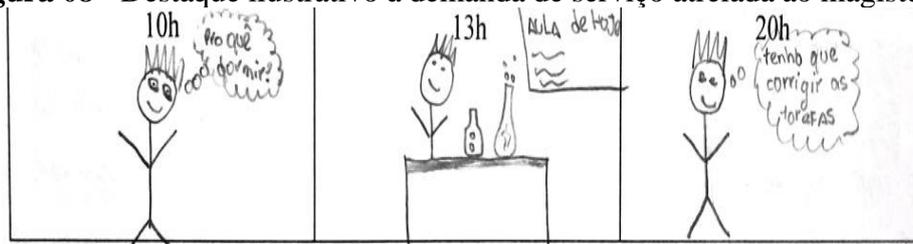
Exaustão a partir de longas jornadas de trabalho e uma grande quantidade de atividades faz parte da demanda docente de acordo com o imaginário estudantil encontrado nas ilustrações das figuras 07 e 08, respectivamente. A Cena 08 demonstra mais uma vez os paralelos existentes entre os estigmas do imaginário discentes sobre o magistério encontrado nos dados obtidos e a narrativa vista na série, já que o personagem Walter White é retratado almoçando no ambiente escolar enquanto realiza atividades envolvendo leitura e escrita, antes de encaminhar-se para seu segundo emprego (*Breaking [...]*, episódio 1, 08min58s, 2008).

Figura 07 - Destaque ilustrativo ao cansaço ocasionado pelo serviço docente.



Fonte: Instrumento de produção de dados.

Figura 08 - Destaque ilustrativo à demanda de serviço atrelada ao magistério.



Fonte: Instrumento de produção de dados.

Representações como essas podem indicar, segundo Hélou e Lantheaume (2008), designações de atividades trabalhistas individuais e intermináveis aos professores da rede de ensino que repercute nas impossibilidades de se conciliar as demandas profissionais, pessoais e familiares, dificultadas pela iminente falta de tempo vivida pela comunidade docente.

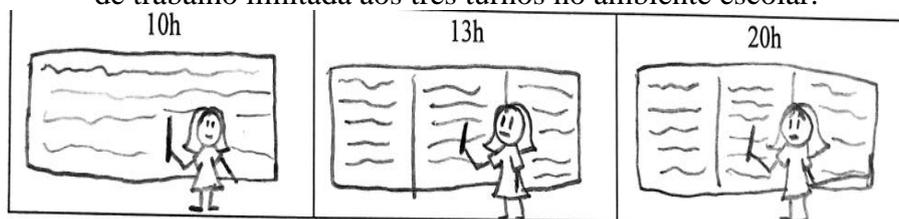
Além do ambiente de trabalho ser categorizado como salas de aula que contenham lousas e carteiras, as visões estudantis sobre o imaginário docente possuem muitas vezes mulheres como destinatárias desta profissão. Percepções como essas podem ser identificadas a partir das ilustrações obtidas que, majoritariamente, demonstram figuras femininas exercendo a docência, trajadas de vestidos conjuntamente aos demais aspectos associados ao seguimento da carreira discutidos anteriormente como, por exemplo, a exaustão trabalhista devido aos encargos de atividades e longas jornadas de serviço, descritos nos quadrinhos que demonstram professoras ao final do dia cansadas, corrigindo coisas, planejando aulas ou até mesmo cumprindo três turnos consecutivos de serviço no dia (Figuras 09 e 10).

Figura 09 - Destaque ilustrativo do papel feminino associado ao magistério e várias atividades designadas ao cargo.



Fonte: Instrumento de produção de dados.

Figura 10 - Destaque ilustrativo do papel feminino associado ao magistério e a diária de trabalho limitada aos três turnos no ambiente escolar.



Fonte: Instrumento de produção de dados.

O único trecho encontrado no seriado que possa haver contribuído para as visões dos estudantes sobre o papel das mulheres na docência, estabelece um padrão estético à vestimenta feminina, visto que a Cena 09 demonstra uma docente trajada por um vestido

ao adentrar a sala de aula, anunciando que irá substituir o professor Walter White após o mesmo ter faltado ao emprego (*Breaking [...]*, episódio 3, 42min44s, 2008).

Bruschini e Amado (1988) consideram que o magistério passou a ser visto sendo uma profissão feminina devido às influências sofridas por linhas de pensamento sexistas que responsabilizam mulheres a cuidarem dos mais jovens, sendo esta uma função materna biologicamente prevista para as mesmas. As autoras discorrem que os baixos salários e as mais de 40 horas semanais de serviço destinados à profissão ajudavam a reforçar estas associações apenas às figuras femininas, visto a desonra e humilhação social que seria atribuída aos homens caso fossem condicionados a tais situações de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência Química é demonstrada de diferentes formas em *Breaking Bad*, sendo a partir de aulas explicativas, aplicações no dia a dia e a contextualização de assuntos abordados (Souza; Leite, 2018). Apesar da presente pesquisa evidenciar que o seriado ajuda a construir estereótipos no imaginário estudantil a respeito dos afazeres científicos e docentes, não é possível desconsiderar que a ficção trazida na obra segue suas próprias lógicas e leis, pois tem como prioridade as necessidades da narrativa e o entretenimento dos espectadores.

Conclui-se que a maioria dos discentes desconsidera o seguimento de carreira química ou docente. Os imaginários sociais destes profissionais podem ser visualizados no seriado eixo desta pesquisa, demonstrando os ambientes de trabalho aos quais os estudantes relacionam um químico ou professor, suas vestimentas, materiais, carga horária de trabalho e até mesmo o humor e cansaço ocasionado pelas particularidades do serviço.

O salário docente e a indisciplina dos alunos enfrentada pelos professores parecem ser dificuldades que contribuem para a desvinculação da docência como um projeto de futura formação. Desta forma, as más remunerações e condições de vida dos docentes brasileiros se unem intrinsecamente à queda de prestígio da profissão. Em contrapartida, a decisão pelo não ingresso à área científica parece vincular-se a um elitismo intelectual, tornando esta uma carreira possível apenas a indivíduos que se destacam por uma inteligência ‘fora do comum’.

Interpretações relacionadas à representatividade de gênero também puderam ser feitas devido à recorrência apresentada nas ilustrações obtidas. A maioria do corpo discente pesquisado entende que o magistério é destinado às mulheres e o seguimento da carreira química pertencente apenas aos homens, ou então, quando há a participação feminina, ela caracteriza-se com menos importância à pesquisa devido a sua breve aparição num experimento ao passar do dia, demonstrando ser uma ‘parceira’ do pesquisador chefe.

Destarte, torna-se importante que a escola entenda a demanda na compreensão das pontes existentes entre os meios audiovisuais e o processo educacional. Analisar-se no âmbito escolar a construção de conhecimento em sua origem estética e conteudista, entendendo as séries televisivas como fontes válidas de pesquisa e investigação científica, visto que fazem parte do cotidiano juvenil fora da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BREAKING BAD: 1º temporada. Direção: Vince Gilligan; Adam Bernstein; Jim McKay; Tricia Brock; Bronwen Hughes; Tim Hunter. Produção Vince Gilligan. Roteiro: Vince Gilligan; Patty Lin; George Mastras; Peter Gould. Elenco: Bryan Craston, Anna Gunn, Aaron Paul, Dean Norris e outros. Albuquerque, Novo México, [AMC], 2008.7 episódios (47-55 minutos). Disponível em: <<https://www.netflix.com/title/70143836>> . Acesso em: 01 Agosto 2023.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 64, p. 4-13, 1988.

FARY, B. A.; OLIVEIRA, M. A. Uma forma de espanto – pensando uma aula de química com o seriado televisivo *Breaking Bad*. **Actio: Docência em Ciências**, v.3, n.1, p. 167-183, 2018.

FLICKER, E. *Between brains and breasts: women scientists in fiction film: on the marginalization and sexualization of scientific competence*. **Public Understanding of Science**, v.12, n.3, p. 307-316. 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. DE SÁ. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

HÉLOU, C.; LANTHEAUME, F. *Les difficultés au travail des enseignants: exception ou part constitutive du métier?*. **Research et Formation**, n. 57, p. 65-78, 2008.

LEAL, M. C. Como a Química funciona?. **Química Nova na Escola**, nº 14, p. 8-12, 2001.

LOPES, A. M. S.; CARVALHO, P. D. S.; SILVA, E. M. F. da. Análise da Química presente no seriado *Breaking Bad* e sua utilização no ensino de Química. **C&D-Revista Eletrônica da FANOIR**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 85-100. 2020.

MEAD, M.; MÉTRAUX, R. *The image of scientist among high-school students*. **Science**, v.126, n.3.270, p. 384-390. 1957.

MORO, A.; INVERNIZZI, N. A tragédia da talidomida: a luta pelos direitos das vítimas e por melhor regulação de medicamentos. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 24, n. 3, p. 603–622, 2017.

NASCIMENTO, M. A. V. Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 41, n. 2, p. 207-218, 2007.

NASCIMENTO, M. A. **A construção da identidade profissional na formação inicial de professores**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Coimbra, 2002.

PÉREZ, D. G.; MONTORO, I. F.; ALÍS, J. C.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 7, n. 2, p. 125–153, 2001.

RATHSAM, L. **A política de desvalorização da ciência tem custo que ultrapassa o Teto de Gastos.** Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/noticias/2021/04/26/politica-de-desvalorizacao-da-ciencia-tem-custo-que-ultrapassa-o-teto-de-gastos>>. Acesso em: 18 setembro 2021

REZNIK, G.; MASSARANI, L.; MOREIRA, I. DE C. Como a imagem de cientista aparece em curtas de animação?. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 26, n. 3, p. 753–777, 2019.

SOUZA, J. I. R.; LEITE, B. S. A Química nas Séries de TV: Um Recurso para Promover a Aprendizagem Tangencial de Portnow e Floyd no Ensino de Química. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 12, n. 5, p. 34-46, 2017.

CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PESQUISAS COM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS E INCLUSIVAS NO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)

Samara Santos Silva

Universidade Federal de Rondonópolis

Ana Júlia Santiago Machado Futana

Universidade Federal de Rondonópolis

Emanuelle Henrique Alves

Universidade Federal de Rondonópolis

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo discorrer acerca da importância das teorias pedagógicas para o desenvolvimento de pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), voltadas para temáticas sobre educação, relações étnico-raciais e decolonialidade. Deste modo, torna-se fundamental compreender o papel transformador que essas teorias desempenham no processo educativo quando atreladas a perspectivas que privilegiem as múltiplas vozes presentes em nossa sociedade (Bakhtin, 2003).

É importante salientar que as teorias pedagógicas não apenas orientam práticas de ensino e aprendizagem, mas também fornecem bases críticas e epistemológicas para a análise e problematização das estruturas hegemônicas sociais e culturais que permeiam a educação. Quando essas teorias são enriquecidas por perspectivas decoloniais, elas questionam as narrativas eurocêntricas dominantes e promovem a valorização de saberes e práticas culturais que foram historicamente marginalizadas. Esse processo é

fundamental para a construção de um currículo mais inclusivo e representativo que reflita a diversidade de experiências e conhecimentos presentes na sociedade.

A educação, nesse contexto, torna-se um espaço de resistência e transformação social. As teorias pedagógicas atuam como instrumentos que desafiam o status quo, promovendo novas formas de pensar e praticar o ensino. No PPGEdu, pesquisas que abordam as relações étnico-raciais e decoloniais, são fundamentais para formar profissionais críticos e comprometidos com a justiça social, capazes de contribuir para uma educação mais justa e, portanto, equitativa. Para isto, as teorias pedagógicas que iremos abordar neste trabalho são as teorias crítico-social e multicultural.

Quanto aos procedimentos metodológicos, neste trabalho, utilizou-se a revisão bibliográfica. Esta análise conta com um estudo fundamentado em leituras de artigos, livros, capítulos de livros, dissertações com análises de cunho qualitativo pautando-se em observações, análises, opiniões e percepções. Cada um dos textos aborda diferentes aspectos da educação, contribuindo para uma compreensão ampla e crítica dos desafios e das práticas pedagógicas no Brasil.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o artigo está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos o objetivo da pesquisa nessa seção de introdução. Em seguida, discutiremos a concepção da teoria pedagógica crítico-social, abordando os conceitos de “aparelho ideológico de estado” (Althusser, 1985), “violência simbólica” (Bourdieu, 1989) e “analfabeto político” (Freire, 1987), para complementar essa teoria. Posteriormente, exploraremos a teoria pedagógica multicultural. Por fim, apresentaremos a conclusão do trabalho e as referências que foram essenciais para a formulação sólida das teorias e concepções discutidas.

TEORIA PEDAGÓGICA CRÍTICO-SOCIAL

Inicialmente abordaremos o conceito de pedagogia crítico-social, por meio da obra de Libâneo (2005), *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*, para posteriormente, falarmos sobre a teoria pedagógica multicultural. Nesta obra, Libâneo apresenta uma visão crítica sobre o papel da pedagogia e dos pedagogos na sociedade contemporânea. O autor argumenta que a pedagogia deve transcender a simples transmissão de conhecimentos técnicos e deve se comprometer com a formação reflexiva dos sujeitos.

Libâneo, comenta que ninguém escapa da educação, que não é, necessariamente, a escolar, pois este não é o único espaço onde se pode aprender. O autor também enfatiza

que “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor [...]” (Libâneo, 2005, p. 26).

Nesse sentido, Libâneo comenta que é preciso olhar a educação como um fenômeno plurifacetado, que ocorre em diversos ambientes, sejam eles escolares/institucionais ou não, e ambos precisam ser valorizados. Alinhando-se a essa perspectiva, a pesquisa que buscamos desenvolver no PPGEduc baseia-se na concepção do autor, pois como as pesquisas são da área da educação, procuramos desenvolver a capacidade dos estudantes de valorizar suas próprias vivências e saberes socioculturais sobre raça e diversidade intercultural.

Desse modo, percebe-se a importância da pedagogia crítico-social para que haja a fomentação e valorização cultural em sala de aula. Como visto, o ato educativo acontece a todo tempo, intervindo no desenvolvimento social “[...] que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano” (Libâneo, 2005, p. 30).

Por conseguinte, a escola precisa se desprender das relações sociais de explorações onde o saber eurocêntrico ainda é predominante e as outras formas de saberes são marginalizadas e até mortas. Carneiro (2005), denomina esta concepção de “epistemicídio”, que “se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, [...] produzido pelos grupos dominados” (Carneiro, 2005, p. 96)

Portanto, para compreender melhor o conceito da pedagogia crítica, será preciso analisar os conceitos pedagógicos que criticam a escola tradicional. Nesse modelo, o ensino é visto como algo mecânico e o estudante como mero receptor do conhecimento, o que colabora para o aumento de desigualdades.

Desse modo, abordaremos a seguir, na crítica feita pelo filósofo francês Louis Althusser (1985) à pedagogia tradicional e sua concepção de escola como “aparelho ideológico de estado” e a teoria de “violência simbólica” de Bourdieu (1989), resultado da ação pedagógica por meio de imposição e poder arbitrário no ambiente escolar.

APARELHOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO

Althusser enfatiza que a escola desempenha um papel crucial na reprodução das relações de produção capitalistas. O autor salienta que a escola e outras instituições sociais, são aparelhos ideológicos de estado que “*funcionam pela ideologia*” (Althusser,

1985, p. 46). Portanto, diferente do aparelho repressivo de estado que utiliza a violência, a outra repassa a ideologia da classe dominante para moldar o pensamento do outro a aceitar e perpetuar as desigualdades sociais.

Essa reprodução ideológica é um fator determinante, pois “A ideologia passa então a ser o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (Althusser, 1985, p. 69). Portanto, ela é disseminada na sociedade de forma sutil e aparentemente neutra, fazendo com que a ideologia dominante seja percebida como natural e inevitável.

A pedagogia tradicional, segundo o autor, contribui para essa reprodução ideológica ao focar na transmissão de conhecimentos técnicos e na socialização dos alunos dentro das normas e valores da sociedade capitalista. Ao focar em uma abordagem hierárquica, onde o conhecimento é transmitido de forma unidirecional do professor para o aluno, a pedagogia tradicional limita a capacidade dos estudantes de desenvolver uma consciência crítica sobre as estruturas sociais e as desigualdades existentes.

Em vez de incentivar a reflexão e a análise crítica sobre as condições sociais e econômicas, esse modelo reforça a conformidade e a aceitação passiva das normas vigentes, impedindo a emergência de uma educação transformadora que possa questionar e desafiar as injustiças estruturais e ideológicas presentes na sociedade. A seguir, será discutido o conceito de violência simbólica que complementa a discussão sobre como os aparelhos ideológicos agem em nossa sociedade.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Os símbolos fazem parte da nossa sociedade, os utilizamos como instrumentos de conhecimento e comunicação, como na cultura, na língua, na ciência, etc. Assim, eles são, Consoante Bourdieu “instrumentos de conhecimento e de construção do mundo dos objetos, como ‘formas simbólicas’ [...]” (Bourdieu, 1989, p. 08). Esses sistemas simbólicos, só podem funcionar como formas de poder “estruturante porque são estruturados” (Bourdieu, 1989, p. 09) na sociedade.

Portanto, os símbolos desempenham um papel central na reprodução das hierarquias sociais e na legitimação das estruturas e ideologias da classe dominante. Por este motivo, os símbolos são parte integrante do capital simbólico representando e comunicando diferentes formas de poder, *status* e identidade dentro de uma dada cultura ou contexto social.

Bourdieu comenta que “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989, p. 08). Dessa forma, ele é uma forma de poder que se baseia na manipulação de símbolos, significados e representações culturais para exercer influência e autoridade sobre os indivíduos e grupos sociais.

Sendo assim, a violência simbólica refere-se às formas sutis e invisíveis de imposição e dominação cultural que ocorrem através da ação pedagógica e outras práticas sociais. Conforme discutido, as instituições escolares ainda funcionam como aparelhos ideológicos ao privilegiar uma só ideologia e marginalizar outras formas de conhecimentos advindos de outras culturas.

Bourdieu (1989), argumenta que a escola ao reproduzir a cultura dominante, mantém e até acentua as desigualdades sociais. A educação tradicional ao impor de forma arbitrária o saber eurocêntrico e desconsiderar os saberes populares e locais, legitima e reforça essas desigualdades.

Diante do exposto, fica evidente a dificuldade de incorporar saberes culturais diversificados no espaço escolar. Na próxima seção, exploraremos as propostas de Freire (1987) na busca de um ambiente escolar dialógico e crítico, o que permite que o estudante não se torne um "analfabeto político".

CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS

No final da seção anterior, enfatizamos o conceito de "analfabeto político" desenvolvido por Freire. Nesta seção, será crucial aprofundar nossa compreensão sobre o termo, assim como explorar brevemente outros conceitos fundamentais que elucidam a importância da teoria crítico-social para o desenvolvimento do trabalho que visa destacar a relevância do ensino étnico-racial e decolonial.

Dessa forma, o autor enfatiza que o conceito de “analfabetismo político” diz respeito à uma “[...] percepção ingênua mágica da realidade, ao alfabetizar-se politicamente, tal percepção cede lugar a uma visão objetiva, e deste aprofundamento resulta a tomada de consciência da realidade social” (Freire, 1987, p.74). Assim, o sujeito precisa assumir-se criticamente na realidade em que atua para se tornarem agentes de transformação.

Desse modo, o autor defendia que a alfabetização deveria ser um processo de conscientização onde os indivíduos desenvolvem a compreensão e capacidade crítica de

enxergar e agir sobre o mundo. Para ele, a verdadeira alfabetização envolve a(s) capacidade(s) de ler o mundo e a palavra, compreendendo-as verdadeiramente para a transformação da(s) realidade(s) sociais.

Por conseguinte, para que esta prática de alfabetização se torne possível, é necessário que a prática docente seja vista como um ato dialético, onde o ensino é mediado por sujeitos cognoscentes em torno do mesmo objeto cognoscível, visando uma educação libertadora e problematizadora (Freire, 1987). Este conceito dialoga com as abordagens vistas na seção anterior, onde há uma crítica à educação tradicional onde o ensino é visto como algo mecânico e segregador denominado pelo autor de “educação bancária”. Em vez disso, o autor propôs uma abordagem dialógica e problematizadora, onde a educação é vista como um processo ativo de conscientização e transformação social.

Para Freire (1987), a educação deve promover a capacidade dos alunos de questionar e analisar criticamente o mundo ao seu redor, desenvolvendo uma consciência crítica que os capacite a se tornarem agentes de transformação. Seu conceito de "educação libertadora" enfatiza a importância de uma prática pedagógica que seja reflexiva e inclusiva, envolvendo a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e na luta por justiça social.

Assim, a pedagogia crítico-social, profundamente influenciada pelo pensamento de Freire, não apenas busca entender as estruturas sociais, mas também transformar as condições que perpetuam as desigualdades. A contribuição de Freire permanece central na discussão sobre a educação crítica, oferecendo um modelo que valoriza a participação ativa e a transformação social como aspectos essenciais do processo educativo.

TEORIA PEDAGÓGICA MULTICULTURAL

A teoria pedagógica multicultural visa integrar e valorizar a diversidade cultural no currículo escolar promovendo um ambiente educativo que respeite as múltiplas identidades presentes na sociedade. O objetivo principal é reconhecer e incluir a pluralidade cultural, garantindo que as experiências e perspectivas de diferentes grupos culturais sejam refletidas no processo educativo.

Conforme Canen (2012, p. 237), o conceito de multiculturalismo é frequentemente utilizado de forma variada, e muitas vezes é confundido com interculturalismo. No entanto, este último termo utilizado, segundo o autor ele seria “mais

apropriado, na medida em que o prefixo ‘inter’ daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas”. Essa diferenciação destaca a importância de não apenas reconhecer a diversidade cultural, mas também de promover um dinamismo nas interações culturais.

Moreira (2001) contribui para a discussão ao sugerir que a educação deve ir além da mera inclusão das diferenças culturais, propondo currículos que não apenas acolham, mas também transformem as relações de poder que perpetuam desigualdades. Assim, Moreira (2002, p. 13) enfatiza que são “os docentes mais capazes de desenvolver formas alternativas de pedagogia que privilegiem a luta pela inclusão e formular um novo sentido para a desgastada noção de cidadania, a partir de currículos que acolham as diferenças [...]”.

Este enfoque sugere que o currículo deve não apenas incorporar diversas perspectivas culturais, mas também atuar como um espaço para a crítica e a transformação das estruturas sociais. Ivenicki e Xavier (2015) destacam uma abordagem crítica do multiculturalismo, observando que o currículo multicultural pode se basear diretamente nos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire ao enfrentar tanto os mecanismos objetivos quanto os subjetivos de opressão.

Assim, salientamos que a concepção crítica reforça a necessidade de um currículo que não apenas reconheça a diversidade, mas também desafie as formas de opressão que afetam grupos marginalizados, promovendo uma educação que seja verdadeiramente transformadora e emancipatória.

Gonzalez (2020), em seu livro *Por um feminismo afro latino americano*, ressalta que vivemos a falsa ideia de abolição, pois as formas de dominação e exploração infelizmente, não acabaram. Essa dominação se perpetua de maneira “mascaradas” na sociedade, mas que produzem efeito direto na vida de pessoas negras, indígenas, quilombolas *etc.* Essa parte da população, são fadadas ao fracasso, à marginalidade, ao desemprego e ao subdesemprego.

Deste modo, Gomes (2013) explica que é de suma importância o fazer de uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial como um passo crucial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, essa tão sonhada educação só será possível quando houver de fato, uma verdadeira interiorização por parte dos educadores com o intuito de reconstruir o caráter inclusivo, sem amarras sociais ou paradigmas estereotipados que dividem e discriminam os indivíduos.

Em resumo, a teoria pedagógica multicultural busca criar um currículo que não apenas reconheça e valorize a diversidade cultural, mas que também engaje com as dinâmicas e desafios associados a essa diversidade. Através da integração de perspectivas críticas e inclusivas, o objetivo é promover uma educação que contribua para a justiça social e a transformação das relações de poder ainda existentes.

RESULTADOS

A análise das teorias pedagógicas reveladas neste trabalho destaca várias lacunas nas práticas educativas que precisam ser abordadas para promover uma educação mais inclusiva e transformadora. Primeiramente, a teoria pedagógica crítico-social, conforme abordada por Libâneo (2005), Althusser (1985), Bourdieu (1989) e Freire (1987) criticam o modelo tradicional de ensino por perpetuar desigualdades sociais e enfatizam a necessidade de uma pedagogia reflexiva e crítica.

Deste modo, a deficiência na promoção da reflexão crítica dos alunos é uma lacuna significativa. Embora Libâneo defenda uma pedagogia que vá além da simples transmissão de conhecimento, muitos currículos ainda falham em estimular a formação reflexiva dos estudantes, o que é crucial para permitir que desenvolvam a capacidade de questionar e transformar as estruturas sociais existentes.

Por outro lado, a teoria pedagógica multicultural, discutida por Canen (2012), Moreira (2002) e Gonzalez (2020), ressalta a necessidade de uma abordagem educacional que vá além da mera inclusão cultural e promova um ambiente crítico e transformador. Canen critica a abordagem multicultural superficial, que apenas adiciona diferentes culturas ao currículo sem promover uma verdadeira interação e compreensão intercultural. Essa lacuna sugere uma necessidade urgente de práticas que incentivem a troca dinâmica entre culturas.

Gonzalez destaca a importância de uma análise crítica das formas de dominação disfarçadas, apontando que a educação frequentemente não aborda essas formas sutis de opressão, limitando a capacidade da educação de promover justiça e equidade social.

Esses resultados estão alinhados com a literatura existente sobre a importância da pedagogia crítica, conforme discutido por Libâneo, e evidenciam a necessidade de uma integração mais profunda das práticas crítico-sociais e multiculturais na educação.

As lacunas identificadas ressaltam a urgência de reavaliar e reformular os currículos e práticas pedagógicas, para que estes promovam de forma mais efetiva a reflexão crítica, a transformação social e a inclusão (inter)culturais.

Integrar essas perspectivas na prática pedagógica é crucial para construir uma educação que não apenas reconheça a diversidade, mas também promova mudanças significativas. A seguir, na seção de conclusão, faremos um resumo das principais discussões levantadas neste artigo a fim de encerrar a análise desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou como as teorias pedagógicas crítico-social e multicultural oferecem perspectivas valiosas para a prática educativa, indo além da mera inclusão cultural para promover mudanças estruturais na educação. Ao examinar as obras e contribuições de autores como Libâneo, Canen, Moreira e Gonzalez, ficou evidente que uma abordagem educacional eficaz deve engajar-se ativamente com as complexidades e desafios das relações étnico-raciais sob uma perspectiva decolonial.

A teoria pedagógica crítico-social sublinha a importância de uma educação que desafie e transforme as desigualdades e estruturas de poder predominantes. A escola, como reflexo da sociedade, ainda internaliza narrativas hegemônicas. Portanto, a pedagogia com viés crítico propõe uma pedagogia que fomente a reflexão crítica e a conscientização, visando a formação de indivíduos capazes de questionar e alterar o status quo presente em nossa sociedade.

Por outro lado, a teoria pedagógica multicultural enfatiza a necessidade de uma prática educativa que vá além do simples reconhecimento da diversidade cultural, buscando uma resposta ativa e dinâmica a essa diversidade. Essa abordagem propõe a criação de um ambiente educativo onde as múltiplas identidades e experiências culturais sejam não apenas incluídas, mas também ativamente valorizadas e integradas.

Em vez de tratar a diversidade cultural como um aspecto periférico ou adicional, a teoria multicultural defende que o currículo e as práticas pedagógicas devem refletir e responder às complexidades e nuances das diferentes culturas, tanto históricas quanto contemporâneas.

Conforme Fernandes (2010, p. 162) observa, “o homem é sempre um rascunho, um esboço, do homem. [...] ele é o poema apenas começado a ser.” considerando essa concepção de que estamos em constante mudança, levar as reflexões deste estudo para a

sala de aula pode ser transformador na vida dos estudantes, ajudando-os a reavaliar e reagir a situações que vivenciam.

Como professor(a), é fundamental estarmos atentos aos diálogos informais, pois, como propõe Freire (1987) em *Pedagogia da Autonomia*, é nesses momentos de escuta atenta e olhar cuidadoso que podemos compreender as reais necessidades dos estudantes, muitas vezes não expressas de forma direta.

Assim, se a educação, como explica Fernandes (2010, p. 164), “se refere ao processo de ‘hominização’ do homem, [...] de nascimento e formação, do humano, na realização de suas possibilidades de ser,” no exercício diário do ensinar, é meu dever desenvolver novas habilidades que promovam o pensamento crítico, escutar o que esses jovens têm a dizer, mesmo quando silenciam por medo do preconceito ou do julgamento. Essa escuta ativa é parte essencial do processo de formação humana, contribuindo para que os estudantes se tornem sujeitos capazes de refletir, posicionar-se e, acima de tudo, humanizar-se.

Implementar essas teorias no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e em outros programas de formação docente é crucial para a preparação de profissionais comprometidos com uma educação transformadora e inclusiva. Este estudo conclui que, para avançar em direção a uma sociedade mais justa, é essencial adotar práticas educacionais que integrem essas perspectivas teóricas, permitindo uma educação que valorize verdadeiramente a diversidade e busque a equidade, justiça social e a humanização de todos envolvidos no processo de ‘ensino-aprendizagem’.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1985.

BOURDIEU, P. **Violência simbólica**. Tradução de Fernando Tomaz. São Paulo: Editora BERTRAND Brasil S.A., 1989.

CARNEIRO, A. S. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Tese (Doutorado). Feusp, 2005.

CANEN, A. Currículo e Multiculturalismo: Reflexões a partir de Pesquisas Realizadas. In: SANTOS, L. L. de C.P. FAVACHO, A.M.P. (Orgs.). **Políticas e Práticas Curriculares: Desafios Contemporâneos**. Curitiba: Ed. CRV, p. 237-250, 2012.

FERNANDES, Marcos Aurélio. **O que é mesmo educação?** educativa, Goiânia, v. 13, n. 1. p. 161-175, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1253/867> Acesso em: 19 de agosto do ano de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

OLIVEIRA, M. F. de. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão GO: UFG, 2011.

GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 45-63, 2013.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro latino americano**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

IVENICKI, A.; XAVIER, G.P.M. **Currículo Multicultural e Desafio a Fronteiras de Exclusão**: Reflexões e Experiências de Construção Docente Coletiva. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; BACKES, J. L. (Orgs.). Inter/multiculturalidade, Relações Étnicoculturais e Fronteiras da Exclusão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, Cultura e Formação de Professores**. Revista Educar. Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52, 2001.

A INTERFACE ENTRE HABERMAS, PAULO FREIRE E A APRENDIZAGEM DIALÓGICA: PERCEPÇÕES A PARTIR DE UM ESTUDO MULTICASO

Dominique Junior Vais
Universidade Federal de Rondonópolis

INTRODUÇÃO

Um dos pressupostos de uma educação cidadã é o fomento junto aos alunos para a cooperação, fortalecendo junto a eles valores como a solidariedade e a cooperação (Cirilo, 2022). Isto faz parte de uma perspectiva dialógica de ensino, onde dois ou mais indivíduos se predispõe a falar e ouvir uns aos outros e, com isso, dividir pontos de vista e ampliar sua gama de conhecimentos numa dimensão coletiva de aprendizado (Freire, 2015; 2017; 2019).

Essa é uma situação cujo um de seus eixos estruturantes é o da comunicação, o que sustenta a teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012). A confluência entre os ideários de Freire (2019) e Habermas (2012) está nessa possibilidade de aprender sob a égide do dialogismo, situação essa que não só abrange o ensino e aprendizagem, mas também a organização escolar (Fernandes, 2023). Isso engloba também os tipos de interação que se pleiteia fazer com o outro, bem como a escuta profunda, demonstrando respeito e disponibilidade para ouvir o que o outro tem a dizer (Cirilo, 2022).

O estudo apresenta como objetivo geral elucidar sobre a interface presente em Freire e Habermas, bem como sua influência no campo da aprendizagem dialógica. Zabala (2015) explica que o ato de ensinar é influenciável por diversos fatores, sendo que um dos desafios dos docentes é fazer com que o que eles ensinam faça o devido sentido para o alunado. Nisto, a aprendizagem dialógica pode ajudar, pois diferentemente

do que se vê no ensino tradicional, a perspectiva de o dialogismo considerar ouvir a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Freire, 2015).

O estudo se justifica por duas razões. A primeira delas engloba a dimensão teórica e visa ajudar no fortalecimento do estado da arte referente a aprendizagem dialógica. Nascimento-e-Silva (2020) diz que os estudos científicos são importantes para que, por meio deles, mais conhecimentos sejam gerados e, com isso, tornem mais robusto o estado da arte destas temáticas.

A segunda razão que motiva o estudo é prática. Visa, por meio de um estudo multicasos, demonstrar diferentes perspectivas de aplicabilidade da aprendizagem dialógica (Fernandes, 2023). Diante do desafio de suplantando as práticas ultrapassadas do ensino tradicional (Saviani, 2009), a dimensão dialógica de aprendizagem tem como intuito gerar uma experiência de aprendizagem mais significativa aos alunos (Ausubel, 2003). O diálogo, a participação de todos os atores envolvidos e o respeito as diferenças são essenciais para a construção de uma educação libertadora e emancipatória (Cirilo, 2022; Feitosa, 2019; Lopes Filho, 2021).

HABERMAS, PAULO FREIRE E A APRENDIZAGEM DIALÓGICA

Para tornar mais inteligível a abordagem sobre a interface entre as teorias de Habermas e Freire, convém compreender os principais aspectos existentes nas pesquisas de cada um destes estudiosos. A começar por Jürgen Habermas e sua respectiva Teoria do Agir Comunicativo (Fernandes, 2023). Em linhas gerais, sem ainda mencionar os preceitos de Habermas, infere-se que a comunicação tem como um de seus principais pressupostos manter as pessoas informadas sobre tudo o que acontece dentro de um dado sistema ou organização (Silva, 2019).

Ao estudar sobre a teoria de Habermas, o estudo de Aubert *et al.* (2016, p.152) destaca os seguintes aspectos:

Todas as pessoas possuem inteligência comunicativa porque, como dizem Habermas e Chomsky, todas são capazes de linguagem e ação e são dotadas, de forma inata, à produção de linguagem. Esse tipo de inteligência é um instrumento fundamental para resolver situações que uma pessoa sozinha pode não ser capaz de solucionar com a inteligência prática ou acadêmica (...) A inteligência comunicativa engloba, dessa forma, a habilidade de utilizar a linguagem e outras formas de comunicação para pedir ajuda a outras pessoas e colaborar com elas para resolver um problema com sucesso.

Uma das palavras que melhor sintetizam as ideias de Habermas (2012) a respeito do agir comunicativo é interação. Consoante este pensar, os sujeitos se emancipam por meio de um processo contínuo de interação, de maneira que isso resulta na construção de verdades cuja elaboração é coletiva, o que justifica o fato de essas verdades serem aceitas socialmente (Silva; Gasparin, 2006). Numa visão semelhante ao que se vê em Vygostki (2001), o estudo de Cirilo (2022) relata que na visão de Habermas (2012), a consciência e o pensamento são resultantes das interações sociais do indivíduo, sendo que cada sujeito é detentor de uma ação acompanhada de uma linguagem que permite que uma relação interpessoal seja iniciada.

De maneira mais detalhada, Habermas (2012, p. 1195) afirma o seguinte a respeito do agir comunicativo:

[...] o agir comunicativo assinala interações que se coordenam por ações de fala, sem, no entanto (sic) coincidir com elas” e que “no agir comunicativo, o entendimento por meio da linguagem passa a ser o principal mecanismo de coordenação da ação.

A abordagem referente ao agir comunicativo se mostra útil para que haja uma reflexão sobre quais tipos de interação são realizados em relação ao outro, bem como quais ações transformadoras são resultantes deste processo (Aubert *et al.*, 2016). Outra situação que é conexa ao agir comunicativo é a questão do consenso. Habermas (2012) explana que a prática desta comunicação pressupõe a presença de ao menos dois indivíduos, os quais, ao estabelecerem uma relação interpessoal, buscam o devido entendimento a respeito dos assuntos que são tratados nas suas respectivas interações.

O ideário de Freire (2018) é muito significativo para a educação, sendo considerado como uma das vigas mestras necessárias para que a escola possa cumprir a sua função social: a formação de cidadãos (Zabala, 2015). Um dos elementos mais propagados e conhecidos nas teorias freirianas é a questão da educação bancária, a qual recebe este nome por fazer uma analogia a figura do aluno como um depósito de conteúdos que são ensinados pelo professor, mas numa dimensão que o estudante é apenas um mero ouvinte, sem haver maior participação em seu processo de aprendizagem (Freire, 2018; 2019). Dito de forma mais específica por Freire (2017, p. 82):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí uma concepção bancária de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão

“bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

Essa é uma situação muito comum no âmbito do ensino tradicional. Isto decorre da formação inicial docente, onde os futuros professores recebem como instrução principal a reprodução dos padrões e ditames próprios desta vertente de ensino (Saviani, 2009). Neste diapasão, não há espaço para inovações ou metodologias ativas de aprendizagem (Pantoja, 2019). O tradicionalismo abarca desde os materiais didáticos, os quais se limitam ao quadro e a livros didáticos (Cabral, 2022).

Um dos problemas que existem no contexto do ensino tradicional diz respeito a falta de conexão entre o que os professores ensinam e a realidade dos alunos. Sousa e Silva (2018) dizem que o ensino tradicional já não atende as demandas educacionais voltadas para a formação de alunos cidadãos e aptos a colaborar com a sociedade (Ramos, 2017). Ferreira (2021) vai mais além, ao dizer que a falta de didática dos professores culmina com a desmotivação dos alunos, podendo, inclusive, culminar em reprovações, repetência e evasão escolar.

Além disso, na perspectiva do ensino tradicional, não há um dialogismo entre alunos e professores, pois nesta dimensão o docente usa de sua autoridade para fazer com que os alunos obedeçam às suas ordens (Gomes, 2024). Essa é uma perspectiva contrária ao pensamento freiriano, o qual diz que uma aprendizagem dialógica se caracteriza pela escuta do que os sujeitos envolvidos no processo têm a dizer (Fernandes, 2019). Com isso, cada tema trabalhado trará consigo anseios, dúvidas e esperanças, o que deve ser levado em conta no processo de aprendizagem dos alunos (Freire, 2015).

Outro ponto que marca as teorias freirianas é a que diz respeito a educação como um instrumento de libertação dos alunos (Freire, 2018). Um dos aspectos principais envoltos nesta ideia é a necessidade de se formar alunos com espírito crítico e questionador, sendo ele capaz de fazer sua leitura de mundo (Freire, 2019). Com isso, tem-se um precedente muito relevante para que os estudantes sejam formados para a cidadania plena e democracia, numa dimensão emancipatória (Feitosa, 2019; Lopes Filho, 2021; Moura, 2017). Este é um processo que abarca não apenas a relação entre professor e alunos, mas também a organização escolar, conforme explanado por Fernandes (2023, p. 11):

[...] sustentamos a tese geral de que a organização e o trabalho escolar orientados para a democracia podem ser potencializados, em sentido emancipatório, com base em uma concepção de práxis fundamentada

no diálogo e na comunicação. Para tanto, apoiamos-nos na articulação teórica entre as concepções de Paulo Freire e Jürgen Habermas para a proposição de sentidos renovados para a escola em seu compromisso com processos de democratização social.

Entendido este contexto de interações entre Freire (2019) e Habermas (2012), convém abordar sobre a ideia de aprendizagem dialógica. Quando se menciona este termo, faz-se menção a necessidade de se compreender mais amplamente a relação entre professor e alunos, o que vai além da mera troca de palavras, mas sim, considerando a interação de vozes múltiplas (Dotta, 2009). Uma conversa do tipo dialógica é aquela na qual o outro é aceito como parceiro genuíno de conversação, devendo haver entre os participantes uma escuta mútua das opiniões que fluem no transcurso do diálogo (Buber, 2014; Freire, 1981).

Para Monteiro, Toledo e Jacobi (2021, p. 28):

Para isso, ouve-se para compreender o Outro, movido pela curiosidade, buscando entender as razões pelas quais ele/ela pensa e age da maneira que pensa e age; ouve-se evitando interrupções; ouve-se sem fazer julgamentos. Em paralelo, fala-se evitando generalizações, compartilhando o que se pensa enquanto uma verdade possível, com espaço para dúvida e questionamento; fala-se buscando confirmar com o Outro as interpretações que se depreendem do que é dito.

O entendimento a respeito da aprendizagem dialógica abarca os sentidos a ela correlatos. O primeiro deles diz respeito ao Diálogo Igualitário, o qual acontece mediante determinados fatores preponderantes. Um deles é o fato de os argumentos serem considerados independentemente da posição hierárquica de quem os profere (Cirilo, 2022). A discussão referente ao Diálogo Igualitário à luz de Freire (2019) e Habermas (2012) implica reconhecer o valor das falas dos participantes, de maneira que os argumentos representam a visão de mundo de cada sujeito que faz parte deste diálogo, ótica esta que deve ser respeitada (Melo; Braga; Gabassa, 2014).

O segundo princípio diz respeito a Inteligência Cultural, o que pode ser visto como a habilidade de ação que as pessoas demonstram em diversos contextos, bem como sua capacidade de se decidir e se expressar (Cirilo, 2022). Desta forma, é inteligente quem consegue se portar adequadamente em diferentes cenários, consoante as situações vivenciadas e suas respectivas características (Cardoso, 2023).

A terceira situação existente é a Transformação. Consoante Freire (2016), o ser humano se caracteriza pela sua condição de transformação e não de adaptação. Isto ajuda a explicar o porquê que a aprendizagem dialógica tem efeito transformador entre as

peças e o seu entorno, de maneira que situações como busca por um objetivo comum por meio de um trabalho coletivo sejam facilitadas (Melo; Braga; Gabassa, 2014). Isso também tem a ver com a própria essência do diálogo, mais especificamente, o saber ouvir. Essa é uma situação que vai além de silenciar para escutar o que o outro tem a falar, mas também engloba a disponibilidade e a abertura para acessar ideias diferentes sobre um determinado tema, sem preconceitos, favorável a reflexão crítica (Menezes; Santiago, 2014).

O quarto princípio diz respeito a Criação de Sentido. Isto tem a ver com a necessidade do dialogismo entre o que é ensinado e as experiências de vida dos alunos (Cirilo, 2022). Zabala (2015) diz que um dos desafios do trabalho professoral é fazer com que os temas discutidos em sala de aula façam sentido para o alunado. Freire (2017) também advoga a favor dessa ideia, de maneira que a relação entre os conhecimentos ensinados e a vida dos estudantes é necessária para que os conteúdos deixem de ser algo estranho ou complicado, passando a fazer sentido para os estudantes.

O quinto valor referente a educação dialógica é a Solidariedade. Este é um item essencial na dimensão da educação emancipatória, de maneira que o individualismo à luz de Bauman (2001; 2008) seja substituído pela cooperação em prol de um mundo melhor (Ramos, 2017). O princípio da Solidariedade pressupõe a luta em defesa da existência e do usufruto de direitos iguais, numa dimensão onde todos são detentores de direitos, sem preconceitos ou distinções (Melo; Braga; Gabassa, 2014).

O sexto princípio da aprendizagem dialógica é a Dimensão Instrumental da Aprendizagem (Cirilo, 2022). Sobre isso, Melo, Braga e Gabassa (2014, p.60) dizem o seguinte:

No atual contexto, o da globalização, da sociedade da informação, da modernidade reflexiva, da sociedade do risco, ter acesso ao conhecimento acadêmico e aprender a selecioná-lo analisá-lo, criticá-lo e transformá-lo é fundamental para que cada pessoa possa se proteger e se movimentar. E para tanto, é preciso garantir máxima aprendizagem para todas as pessoas.

Fernandes (2023) complementa este pensar, ao dizer que no pensamento freiriano, o termo alfabetização vai muito além do conhecimento das palavras, pois o aluno precisa ser formado numa dimensão emancipatória que o capacite para fazer a sua leitura de mundo (Freire, 2018). Cirilo endossa ao dizer que, embora seja muito importante, o conhecimento escolar deve ser somado ao conhecimento que a humanidade produz, de

maneira que os alunos não só entendam estes saberes, mas utilizem eles para a transformação de suas realidades.

O último, mas não menos importante princípio, é a Igualdade de Diferença (Cirilo, 2022). Embora numa primeira leitura esse termo pareça contraditório, ele na realidade diz respeito a duas situações. A primeira delas diz que as diferenças são parte da igualdade, no sentido de que todos possuem os mesmos direitos. O segundo ponto diz respeito ao respeito as diferenças, condição essa essencial para que se tenha uma educação cidadã, onde os sujeitos diferentes possam se realizar enquanto pessoas (Mello; Braga; Gabassa, 2014).

METODOLOGIA

Uma das bases que sustentam o estudo é a pesquisa bibliográfica. Para Zanella (2013), este tipo de método ocorre quando o investigador procede com a consulta junto a livros, artigos, dissertações e demais materiais já publicados. Metodologicamente, o estudo pode ser considerado também como sendo do tipo explicativo. Vergara (2016) explica que esse tipo de vertente é aplicável quando o pesquisador busca elencar os principais fatores que corroboram para a manifestação dos fenômenos estudados.

A natureza do estudo é qualitativa. Para Minayo (2015), o principal enfoque dos estudos qualitativos é a busca pela compreensão da realidade social na qual os fenômenos estudados acontecem. Além destes aspectos, a metodologia do texto também contempla um estudo multicase. Esta é uma perspectiva mais ampla do estudo de caso singular, no qual são estudados fenômenos contemporâneos com vistas ao entendimento de suas principais características (Yin, 2015).

Como o próprio nome sugere, um estudo multicase é formado por dois ou mais casos, o que propicia um panorama mais abrangente a respeito de cada caso estudado (Soares *et al.*, 2021). Trabalhar com os multicase permite que o pesquisador possa fazer correlações entre os casos selecionados, buscando entre eles suas respectivas semelhanças e diferenças (Martins, 2021). Em consonância com o cerne temático do estudo, buscou-se na literatura casos que versassem sobre esta questão da aprendizagem dialógica e sua aplicabilidade para o ensino e aprendizagem.

Conforme Silva (2019), as bases de dados são os portais ou repositórios recomendados pela ciência, cujo acervo é formado por produções científicas que possam suprir adequadamente aos propósitos de pesquisa. Para este estudo, foram trabalhadas as

bases de dados *Google Acadêmico* e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. No transcurso de pesquisa, foram escolhidos 3 estudos cujas principais características estão descritas no tópico subsequente.

RESULTADOS

O primeiro caso selecionado é o da autoria de Lemos (2017), cujo nome é “Abordagem dialógica como proposta didático-metodológica para o ensino de Física”. Na visão de Lemos (2017), os eixos estruturantes dessa proposta são o ideário de Paulo Freire aliado com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). Uma das razões que justifica a elaboração dessa proposta voltada ao ensino de Física na Educação Básica é a intenção de fazer com que os alunos passem a ter uma experiência positiva de aprendizagem, numa dimensão significativa (Ausubel, 2003).

No que tange a feitura de seu estudo, Lemos (2017) trabalhou a questão do professor-pesquisador, tendo como assunto principal o tema “Trajeto para a escola: o transporte coletivo”. Conforme Lemos (2017), esta proposta didática teve como local de implementação o município de São Gonçalo no Rio de Janeiro, com o público-alvo sendo formado por estudantes do 1º ano do Ensino Médio matriculados numa escola pública da referida localidade.

Com isso, Lemos (2017) teve como trabalhar junto ao seu alunado assuntos referentes ao estudo das forças e movimentos (Miranda Neto; Buffon; Deorce, 2021). Além de serem o principal público-alvo, os alunos dessa experiência narrada por Lemos (2017) foram parceiros, ao produzirem vídeos didáticos sobre Mecânica, o que ajudou quanto ao engajamento dos estudantes no que tange a sua aprendizagem. Diante dessa abordagem, Lemos (2017) reforça a necessidade de suplantação da vertente bancária de ensino.

A educação bancária é uma das ideias mais propagadas de Freire (2018), sendo muito comum à sua ocorrência no segmento das Ciências Exatas, em especial, sendo a Física uma das disciplinas que integram este ramo do saber (Lemos, 2017). Soma-se a isso a falta de articulação entre o que é ensinado pelos professores e a realidade dos alunos, situação essa em que a memorização e a automatização quanto a resposta dos problemas não surte os efeitos esperados quanto ao aprendizado dos alunos (Rosa; Rosa, 2012).

O segundo caso aqui relatado leva a assinatura de Rodrigues (2021), tendo por nome “Por uma pedagogia dialética para a EJA: contribuições a partir de Vygotski e Paulo Freire”. Conforme explanado por Silva *et al.* (2024), a educação para jovens e adultos (EJA) é uma vertente educacional muito desafiadora, não somente pelo fato de atender alunos que estão retomando seus estudos na fase adulta da vida, mas também por má vontade e preconceito dos professores para com estes estudantes.

Rodrigues (2021) diz que a sua pesquisa foi elaborada com vistas a desenvolver a leitura de mundo e o espírito crítico dos alunos à luz dos pensamentos freirianos (Freire, 2018). Além disso, Rodrigues (2021) chama a atenção para que haja no âmbito da EJA a devida consonância entre os conteúdos ensinados e a realidade dos alunos, sendo a educação uma ponte para a cidadania plena e não um mero assistencialismo (Moura, 2017). Para tanto, Rodrigues (2021) fez um estudo do tipo teórico-bibliográfico.

Conforme visto no título do estudo de Rodrigues (2021), um dos enfoques principais do estudo foi o dialogismo entre o ideário de Freire (2018) e Vygotski (2001). A razão para isso é explicada por Rodrigues (2021) tendo Vygotski (2001) como base, em especial no que tange a formação de conceitos, a qual representa uma função psíquica superior, a qual deve ser desenvolvida no contexto da EJA, para que os alunos aprendam novas formas de ver e de pensar sobre o mundo e as coisas que nele existem ou acontecem.

Segundo Vygotski (2001), não somente a formação de conceitos, mas também a linguagem, a atividade prática, a atenção e a percepção são funções psíquicas superiores, as quais ao serem desenvolvidas ajudarão os alunos de EJA a terem uma perspectiva mais abrangente a respeito do mundo no qual estão inseridos.

Soma-se a isso a questão da ambiência, pois conforme Vygotski (2001), o aprendizado acontece por meio da forma como o sujeito interage com o meio em que se encontra.

Rodrigues (2021) conclui seu estudo dizendo que a interface entre os saberes de Freire (2018) e Vygotski (2001) é necessária não somente para que haja os conteúdos ensinados na EJA sejam condizentes com as necessidades dos alunos, como também para superação de práticas antidialógicas e bancárias de educação. Moura (2017) complementa esse pensar, ao dizer que não somente a EJA, mas a educação no contexto geral mostra-se efetiva quando forma os alunos para o usufruto da cidadania plena, o que abarca o ensino dialógico e o desenvolvimento da leitura de mundo presente em Freire (Kohan, 2019).

O terceiro caso aqui evidenciado é o da autoria de Cabral (2022), tendo por nome “Diálogo Freiriano e Charges no Ensino de História: uma perspectiva de aprendizagem

na aula de História”. Embasado na proposta dialógica de Freire (2019), este estudo feito por Cabral (2022) traz como recurso o uso de charges para o ensino de História, numa dimensão em que as aulas dessa disciplina sejam mais interessantes para os alunos. Dentre as contribuições teóricas existentes nesse estudo, convém destacar os dizeres que constam numa citação de Albuquerque Júnior (2019, p. 217):

O aprendizado de concepções, conceitos e experiências de tempo que os alunos realizam nas aulas de história se dá, também, na própria maneira como o professor ocupa o tempo de sua aula, como o divide, como o ordena [...] que qualidade possuem os tempos que faz seus alunos experimentarem; se é que efetivamente a aula se constitui numa experiência do tempo, uma vivência daquele tempo que está sendo ministrado, se esse tempo é apresentado vivo, vívido, vivido, articulado com a vida e vivencia sua, de seus alunos, de seus contemporâneos, ou se os é apresentado tempos mortos, sem vida e sem vivacidade, desarticulado do que são os tempos do presente, de possíveis tempos de futuro, dos tempos que cada aluno, que cada vida presente, na sala de aula, traz para esse momento de experimentação. [...] o professor de história deve ser um veículo de experimentação dos tempos em suas diferenças, em suas descontinuidades, em seus deslocamentos

A proposta de ensino de História elaborada por Cabral (2022) tem como base o uso de diversas charges que remetem a momentos históricos do Brasil, seguida de discussões junto aos alunos sobre estes registros visuais. Conforme Gonçalves (2017), a charge é um cartum de cunho humorístico, cuja forma pode conter ou não os balões de diálogo, o qual usa caricaturas para chamar a atenção a determinados fatos, sejam eles atuais ou históricos.

Para efeito de contextualização, a Figura 1 exhibe uma das charges utilizada por Cabral (2022) em sua experiência dialógica de ensino de História.

Figura 1 – Charge de Angelo Agostini sobre a Guerra dos Canudos



Fonte: Cabral (2022).

Ao exibir essa imagem, Cabral relata que ocorreu o seguinte diálogo:

Professor – “Observando a charge, comparando o texto escrito com a imagem, ambos presentes na charge, na opinião de vocês o que representa os dois personagens que estão em maior evidência, destaque?”

Aluno 10 – “Esse homem parece ser um líder religioso e a mulher eu acho que ela representa a república”.

Professor – “Quem mais gostaria de dar opinião?”

Aluno 19 – “Eu concordo com ela, acho que sim!”

Professor – “O que nos leva a deduzir que seja um líder religioso? Quais são os traços que nos leva a essa conclusão?”

Aluno 10 – “A roupa, o cajado”.

Aluno 19 – “É, e também o estar de barba grande e os cabelos longos, não é, o próprio Jesus também é mostrado assim nos quadros nas pinturas, é sempre cabelo grande e com barba, sério”.

Professor – “É, realmente a mulher presente na charge representa a república, não é uma pessoa de fato que existiu na época, mas uma representação em alusão a república brasileira. Agora, eu quero saber de você por exemplo, essa mão que está erguida na charge em direção a mulher, representa o quê?”

Aluno 10 – “É como está escrito na charge logo a baixo ‘alto – lá! Daqui não passarás!’, é ele está se opondo a presença dela, ele não quer ela ali por perto”.

Professor – “Isso, e se opor a presença dela significa mais precisamente se opor a quê?” A8 – “A república, não é?”

Professor – “Isso, muito bem. Então a charge mostra isso que esse líder religioso não simpatiza com essa nova forma de governo que é a república. Antes do Brasil ser republicano, ele era o quê?”

Aluno 2 – “Era uma monarquia?”

Professor – “Quem é esse líder religioso mais especificamente?”

Aluno 10 – “É, Antônio Conselheiro”.

Professor – “Muito bem! É, Antônio Conselheiro era casado, exerceu profissões como de professor, já tentou ser padre também, mas que na sua vida conjugal teve dissabores que levaram ele a andarilhar pelo sertão nordestino e se dedicar plenamente a uma vida religiosa, diante de uma época muito marcada pela desigualdade social, muita pobreza, com um índice de analfabetismo segundo Dawid Danilo Bartelt na revista de ‘História da Biblioteca Nacional’ de 2014 em torno de 85% da população. O acesso à educação era privilégio de poucos. Então esse é um pouco do contexto em que irá se formar e se desenvolver Canudos, que antes de Conselheiro chegar a essa localidade já havia um pequeno agrupamento de pessoas vivendo por lá. Então, Conselheiro traz um discurso que acalenta as pessoas sofridas pela opressão de muitos senhores no sertão nordestino, pessoas essas que veem em Antônio Conselheiro como uma alternativa de vida melhor do que a que eles já se encontravam permeada de muita opressão e exploração, sem perspectiva de dias melhores. Mas não só pessoas humildes e simples irão integrar o grupo de seguidores de Conselheiro, mas também algumas pessoas de certas posses, o que de certa forma não podemos homogeneizar o perfil de pessoas que integrava os seguidores de Antônio”.

Percebe-se neste diálogo que o estudo feito por Cabral (2022) se mostrou dialógico por meio da análise das charges e de seu respectivo contexto histórico juntamente com os alunos. Ao discutir sobre a Guerra de Canudos e seus desdobramentos conforme Galvão (2014), diversos aspectos como, por exemplo, a vida religiosa e o acesso à educação podem ser discutidos, por meio da comparação entre o contexto da época e a atualidade. Com isso, diversas reflexões podem ser feitas no sentido de aguçar o espírito crítico e a leitura de mundo dos estudantes à luz dos princípios freirianos (Freire, 2018; 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo geral elucidar sobre a interface presente em Freire e Habermas, bem como sua influência no campo da aprendizagem dialógica. A prática investigativa permitiu constatar que sim, existem similaridades entre o ponto de vista dialógico de Freire (2019) sobre a educação, vinculado com a Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012). Em meio a esses dialogismos, destacou-se não apenas o que é educação dialógica, como também os seus respectivos princípios.

Com relação aos estudos multicasos apresentados, percebeu-se que eles possuem como característica comum a suplantação dos ditames arcaicos do ensino tradicional. Numa dimensão conexas com a promoção da educação visando o usufruto da cidadania, a

educação do tipo bancária é um obstáculo que não atende as demandas educacionais, onde o que se pleiteia é a formação de cidadãos aptos a colaborar com a sociedade, transformando-a positivamente.

Neste sentido, compete as escolas e seus respectivos corpos docentes criarem as bases e as condições para que a aprendizagem dialógica seja uma realidade, contribuindo para a formação integral dos alunos. Isso demanda um trabalho contínuo, com vistas ao desuso gradual das práticas da educação bancária, em prol de um ensino emancipatório e cidadão, o qual, verdadeiramente, possa formar os alunos não somente para o mercado de trabalho, mas sim, e principalmente, para a vida.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D.M. **O tecelão dos tempos: novos ensaios da teoria da História.** Prefácio de Temístocles Cezar. São Paulo: Intermeios, 2019.

AUBERT, A. *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação.** São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2016.

AUSUBEL, D.P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Editora Plátano, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria.** São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Parte III.** Brasília: MEC, 2000.

BUBER, M. **Do diálogo e do diálogo.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

CABRAL, I.B.A. **Diálogo Freiriano e Charges no Ensino de História: uma perspectiva de aprendizagem na aula de História.** Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

CARDOSO, C.S. **Proposição de constructo de liderança feminina sem estereótipos de gênero.** Tese (Doutorado em Administração de Empresas). Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2023.

CIRILO, D.N. **Tertúlias dialógicas pedagógicas e a formação permanente de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

DOTTA, S. **Aprendizagem dialógica em serviços de tutoria pela internet:** estudo de caso em uma tutora em formação em uma disciplina a distância. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FEITOSA, R.S. **O Projeto Integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

FERNANDES, T.R. **Práxis pedagógica, escola e democracia:** uma fundamentação comunicativo-dialógica do ato educativo com base em Paulo Freire e Jürgen Habermas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

FERNANDES, S.V.P.A. **Tertúlia literária dialógica e alfabetização freiriana:** encontros possíveis. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

FERREIRA, J.A.O.A. **Criação de um painel de controle para prevenção da evasão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 59 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Conscientização.** São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso:** América Latina e educação popular. 1 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 69 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

GALVÃO, W.N. Viver e morrer em Belo Monte. **Revista da História da Biblioteca Nacional**, v.10, n.111, p. 17 – 19, 2014.

GOMES, D.M. O estágio supervisionado a partir da abordagem autobiográfica: um estudo com histórias de vida de professores e a formação docente. **Revista Nupem**, v.16, n.37, p.1 – 17, 2024.

GONÇALVES, T.M. Charge e humor: eis a questão. **PERcursos Linguísticos**, v. 7, n.15, p. 186 – 204, 2017.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

KOHAN, W. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. São Paulo: Autêntica, 2019.

LEMOS, A.S.J. **Abordagem dialógica como proposta didático-metodológica para o ensino de Física**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

MARTINS, A.F. **Estudo multicasos sobre as estratégias de estudo e performance de cantores líricos**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

MELLO, R.R.; BRAGA, F.M.; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem – outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

MENEZES, M.G.; SANTIAGO, M.E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, v.25, n.3, p. 45 – 62, 2014.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2015.

MIRANDA NETO, H. S.; BUFFON, L. O.; DEORCE, M. S. Uma proposta de ensino de força e movimento no ensino fundamental através do futebol. **Revista do Professor de Física**, v. 5, n. 1, p. 49-69, 2021.

MONTEIRO, R.A.A.; TOLEDO, R.F.; JACOBI, P.R. Diálogo: conceito, princípios epistemológicos e implicações éticas. **Vozes e Diálogo**, v.20, n.2, p. 18 – 32, 2021.

MOURA, D. H. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos–PROEJA: Entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 5-26, 2017.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Manual do método científico-tecnológico**: versão sintética. Florianópolis: DNS Editor, 2020.

LOPES FILHO, E.J.B. **Práticas educativas no ensino médio integrado**: proposição de um catálogo de produtos educacionais na EETEPA, Campus Santarém. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2021.

PANTOJA, A.M.S. **Proposta de sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **EPT em Revista**, v.1. n. 1, p. 27-49, 2017.

RODRIGUES, R.C.B. **Por uma pedagogia dialética para a EJA**: contribuições a partir de Vygostki e Paulo Freire. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

ROSA, C.W.; ROSA, A.B. O ensino de Ciências (Física) no Brasil: da história às novas orientações educacionais. **Revista Ibero-Americana de Educação**, v.58, n.2, p. 1 – 24, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, R.O. **Proposta de aut capacitação para coordenadores de graduação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

SILVA, M.C.A.; GASPARIN, J.L. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas e suas influências sobre a educação escolar. In: XVII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA. **Anais...**Campinas, São Paulo, 2006.

SILVA, R.O. *et al.* A aplicabilidade da teoria da problematização com o Arco de Maguerez na educação de jovens e adultos. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v.16, n.5, p. 1 – 20, 2024.

SOARES, L.F. *et al.* Aprendendo sobre a significância dos testes de protótipo para a garantia da qualidade na engenharia de produtos tecnológicos. In: IV SEMINÁRIO DE BOAS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM – SBPEA. **Anais...** Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SOUSA, N. S. de. SILVA, T. B. A. da. Língua e Literatura: dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. In: COMBRALE, 2018, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Editora Realize, v.1, 2018.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 16 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VYGOSTKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2015.

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

O CAPITALISMO COMO CONSCIENTIZAÇÃO PARA EDUCADORES E EDUCANDOS

Andréia Wedy Scarton
Universidade Federal de Rondonópolis

INTRODUÇÃO

O capitalismo pode ser visto e discutido com várias abordagens científicas. Aqui, a discussão e reflexão será em torno dos mecanismos do capitalismo que influenciam e/ou direcionam a educação. Assim, entender que a teoria científica do valor, de economia política, também é para educadores não só para especialistas. É assustador para a maioria dos capitalistas, inclusive a própria igreja não faz questão que a população se aproprie de conhecimentos científicos, negou-o por muitos séculos para propagar a fé. A ausência de conhecimento leva as pessoas a concordar com o senso comum, de que a situação em que se encontram é normal, é assim mesmo, impedindo-os de questionar.

Paro (2022), ao iniciar sua obra, contextualiza *O Capital* de Marx, destacando a importância de se compreender o sistema capitalista e suas implicações para os trabalhadores. Ele argumenta que, para entender os desafios e as contradições da educação contemporânea, é fundamental conhecer as bases econômicas e sociais que sustentam a sociedade capitalista.

Diante dessa necessidade de consciência de classe trabalhadora com base em Marx, Sousa (2010) complementa:

Uma das grandes preocupações de Marx em relação ao ensino é exatamente quanto a descobrir a melhor forma através da qual os trabalhadores poderiam se colocar em condições de: primeiro, resistir da melhor forma aos malefícios da divisão do trabalho das jornadas extenuantes da alienação/estranhamento do trabalho; e, em segundo, de encontrar a melhor educação que possibilite a realização de sua luta

histórica, que possa elevá-lo [o proletariado] acima das demais classes (Sousa, 2010, p.34)

Essa divisão de classes por direitos antagônicos em uma sociedade que almeja o socialismo, compreende que a luta por educação é uma luta política, econômica, social, ideológica que inclui todos da classe trabalhadora. No sistema capitalista uma das formas de manter o poder político é controlando o sistema educacional, fazendo com que os educadores nem se percebam mais como classe trabalhadora. Com jornada de trabalho exaustiva, excedendo sua força de trabalho para dar conta do trabalho. O trabalho dos professores se torna individualizado, perdendo o caráter social, humanizador.

A educação no Brasil e no mundo está em crise, essa dialética educação-crise já se faz presente historicamente. Partindo de um conceito de que a “educação é a apropriação da cultura pelo homem”. É pensar que o homem ao transformar a natureza se apropria de tudo o que produziu e não apenas de uma parte da produção. Nessa produção há valor, empreendido pelo trabalho humano. A necessidade da educação se dá precisamente porque, embora autor da história pela produção da cultura, o homem ao nascer encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural (Paro, 2020).

Em meio à crise é possível refletir e aprender:

É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo (Arendt, 2016, p. 131).

Aqui, se reflete como a criança recém chegada em um mundo novo que lhe deve ser apresentado, este novo ser humano ao ser acolhido como irá se apropriar com responsabilidade desse mundo. Então a crise é um ensejo de refletir os paradigmas, preconceitos que colocaram a educação em crise e a possibilidade de reavaliar e repensar a essência da educação em crise.

O problema nos obriga a procurar respostas novas ou antigas, sem julgamentos diretos. “Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos.” Escutamos muitos jargões sobre o problema da educação, na escola as crianças são indisciplinadas, não param. Os adolescentes não querem aprender, só querem celular. Os professores não sabem ensinar, a família não participa. O estado não investe e nem valoriza os profissionais. Diante de tais afirmações se observa que para superar é feito um jogo de culpabilização. “Uma atitude dessas não

apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (Arendt, 2016, p. 132).

AS DURAS FACES DO CAPITALISMO

Desde o surgimento da humanidade, homens e mulheres lutaram por sua sobrevivência pelo trabalho. Historicamente o processo de caça e coleta do que a natureza oferecia, os humanos trabalhavam para suprir suas necessidades, desenvolvendo atividades econômicas, mesmo sem saber que o faziam. No período entre os séculos I e V, temos sociedades organizadas de maneiras distintas do Oriente ao Ocidente e as atividades comerciais tinham por natureza a troca de mercadorias, fruto do trabalho humano

Na Idade Média se inicia um sistema político, econômico e social que irá determinar a vida da sociedade Europeia- o Feudalismo. Nesse período o comércio fica mais intenso e o valor das mercadorias já não bastam para a troca. Mas as mercadorias possuíam valores diferentes, maiores ou menores ao que se chama valor relativo. “Essa multiplicidade de valores equivalentes de uma mesma mercadoria é que constitui a forma extensiva ou total do valor” (Paro, 2022, p.116). Para superar o valor de troca de mercadorias surgem os valores equivalentes os metais preciosos (ouro e prata).

Porém com o passar dos tempos não havia facilidade no transporte, armazenamento e pesagem de ouro e ou prata. Surgem os bancos que serviam de depósito e em troca entregava ao depositário certificados. Os bancos emprestavam certificados a outros e dessa forma o desenvolvimento econômico era crescente. O dinheiro era e ainda é representado por certificados títulos e outros papéis, deixa de ter valor de uso intrínseco e passa a ter valor de uso adquirido, para assistir a troca. Com as crises do feudalismo e a ascensão da burguesia um novo sistema econômico surge para sustentar a classe burguesa em ascensão, com o discurso de investimento, crescimento e desenvolvimento - o capitalismo (Paro, 2022, p.120-125).

Desde o seu surgimento final do século XVIII, o capitalismo veio tomando conta do sistema econômico, político e social em boa parte do mundo. Uma de suas características marcantes é o aumento da desigualdade. Em um mundo onde milhões de pessoas passam fome, nesse mesmo mundo há uma produção de alimentos cada vez maior. Partindo dessa reflexão vamos entender o quão importante é conhecer o capital.

Em sua obra Paro (2022, p. 25-26), desmistifica conceitos apropriados e espalhados pelos capitalistas, dessa forma a maioria da população desinformada acredita em crenças de que é assim mesmo, a situação de pobreza em que se encontram. A própria igreja se empenha na redução e limitação do acesso ao conhecimento científico, e também por acordos ou vínculos com os donos do poder.

O trabalho concreto entendido como atividade orientada a um fim. Trabalho abstrato “É esse trabalho como dispêndio de energia humana que, além de ser comum à produção de toda mercadoria, é também "igual" em todas elas.” No sistema de produção capitalista o dispêndio de trabalho é chamado de força de trabalho transformada em mercadoria. Ou seja, o trabalhador vende sua força de trabalho e o capitalista a compra. Esse valor pago ao trabalhador em forma de salário. O que é preciso entender é que o capital paga a força de trabalho, mas não o trabalho por inteiro. E o que sustenta o capital é o excedente de trabalho é o que Marx chama de mais-valia (Paro, 2022, p.68)

A mais-valia não ocorre apenas de uma maneira, possui divisões feitas por Marx mais-valia absoluta, mais-valia relativa, mais-valia extraordinária. A primeira delas refere-se a extensão da jornada de trabalho, para além do tempo necessário, a segunda com o desenvolvimento de técnicas, há uma redução de força de trabalho e de tempo para produzi-la, a terceira maior produção sem aumentar a jornada de trabalho. Assim, se observa que a mais-valia em todos os aspectos é a exploração da força de trabalho pelo capitalista que só é possível porque o trabalhador produz mais do que precisa para sobreviver (Paro, 2022, p. 107-110)

Hoje a face mais perversa do liberalismo econômico se apresenta como o neoliberalismo,

O liberalismo (ou o neoliberalismo, se você preferir sua forma mais moderninha e mais mistificadora) concentra todas as mentiras a respeito do mérito do rico, da origem de esforço pessoal dos que hoje detêm a riqueza, quando a História mostra que, regra geral, foi tudo fruto de força, prepotência, oportunismo e violência contra os mais fracos. Tudo isso desautoriza a atual onda cínica e mistificadora a respeito da meritocracia, segundo a qual, para os oprimidos vencerem na vida, basta serem empreendedores e se esforçarem como fizeram eles, os “meritórios” exploradores (Paro, 2022, p. 141).

A compreensão de liberalismo econômico perpassa pelo entendimento de que é uma liberdade para os capitalistas, não para o cidadão comum, o trabalhador. A liberdade é construída por leis humanas e não por leis naturais. No capitalismo as leis são naturais, imposição, domínio do outro (opressor e oprimido). A ideologia neoliberal é usada para

oprimir os mais fracos, os que não detêm os meios de produção, a luta é para que todos os trabalhadores tenham acesso aos meios de produção (Paro, 2022, p. 140-141).

Sob a ótica do capitalismo, uma das teses centrais da teoria científica de valor o fetichismo da mercadoria esclarece os conceitos de valor de troca e valor de uso, possibilitando aos trabalhadores perceberem a exploração humana na produção capitalista. Para compreensão o valor de uso é intrínseco e o valor de troca e extrínseco uma propriedade que as mercadorias tem de se trocar. Na ideologia liberal é entender o fetichismo como compra e venda de mercadorias no caso o trabalho “a materialização das relações sociais de produção”. “Não é bem assim (NEBA)”, o que se compra e se vende é a força do trabalho. Outro conceito de fetichismo da mercadoria é “o de personificação das coisas” as mercadorias agem como se fossem pessoas, comandam as relações sociais. Quem se apropria do capital, do dinheiro na forma de mercadoria tem o poder. Comumente as pessoas mais importantes são as que possuem o capital. As relações sociais mais íntimas passam a ser materializadas, mediadas pela troca de mercadorias (amor, amizade, sexo) tudo acaba sendo dominado e direcionado por mercadorias (Paro, 2022, p. 150-151).

O FENÔMENO EDUCAÇÃO E A CRISE DE HUMANIZAÇÃO

Em tempos atuais a dialética educação e crise está presente em quase todo o mundo. Muitos discursos são feitos em busca de uma educação de qualidade. Embora, esses discursos avultam a educação apenas ao espaço escolar. A educação em uma sociedade democrática tem como função social a humanização.

Para entender melhor esse fenômeno vamos a um breve conceito de educação. “Podemos começar por dizer que, em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura.” Ela não se limita apenas à transmissão de conhecimentos formais, mas também abrange valores, tradições, arte, história e formas de expressão. Através da educação os seres humanos se conhecem, se apropriam da cultura de seus antepassados. Nesse sentido os homens e mulheres constroem sua história. Por isso, educação é muito mais do que desenvolver competências e habilidades (Paro, 2020, p. 23).

No Brasil, as tendências pedagógicas são divididas em duas correntes, liberal e progressista. Porém, “uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de

sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos” (Libâneo, 2006, p.19); Cada pedagogia possui seus pressupostos teóricos e metodológicos. Para tentar esclarecer resumidamente as correntes pedagógicas instituídas na educação brasileira, mesmo sabendo que elas não representam uma totalidade da prática cotidiana. As pedagogias foram classificadas em, “liberais e progressistas a saber: A - Pedagogia liberal 1- Tradicional 2- Renovada progressivista 3- Renovada não-diretiva 4- Tecnicista B - Pedagogia progressista 1- Libertadora 2- Libertária 3- Crítico-social dos conteúdos” (Libâneo, 2006, p. 21); Cada uma com seu método e metodologias, funções específicas. A intenção aqui não é descrevê-las, apenas salientar que a escola pública e seus professores precisam ter clareza, consciência de uma pedagogia que atenda a formação humana integral de alunos da classe trabalhadora.

“A pedagogia ‘tradicional’ e a pedagogia ‘nova’ repousam sobre bases antropológicas: elas definem uma natureza humana e determinam a partir dela como deve ser a educação” (Charlot, 2019, p.164). Assim também as pedagogias na busca pela qualidade da educação uma hora é “tradicional” outra é “nova”. Sabe-se que essa qualidade na educação é medida por avaliações que definem quem sabe e quem não sabe, e qual posição cada estado ocupa no ranking Xangai e Pisa. “O problema é que essa aspiração classificatória, por si só aceitável embora um pouco irrisória, oculta as questões fundamentais e ignora grandes áreas do conhecimento” (Charlot, 2020, p. 283).

Hoje um dos grandes problemas da educação escolar é o grande número de evasão e repetência na educação básica, principalmente no ensino médio. As tentativas tem se mostrado ineficientes. Fica uma pergunta qual cidadão queremos formar? Para qual sociedade? Em nossa sociedade não é difícil de se imaginar, os pacotes educacionais que chegam as escolas evidenciam a competência e a concorrência. O questionamento de Charlot, “por que os atuais discursos sobre educação não estão mais interessados na questão de onde vem o homem e para onde está indo?” (Charlot, 2020, p. 22) discute e evidencia fatos e fatores da crise da educação no mundo. Porém alguns exemplos cabem a situação do Brasil. Quando aponta que, “assim, o que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento político do país”, (Arendt, 2016, p. 135) a este temperamento observa-se as constantes mudanças na política educacional, “que espontaneamente peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores” (Arendt, 2016, p. 135). Essas tentativas de

minimizar as hierarquias e promover igualdade não tem mostrado bons resultados. Os modelos educacionais tem agravado a crise no Brasil.

Os pressupostos evidenciados por Arendt, para a crise na educação são três: “o primeiro” uma crise relacional da criança e do adulto, uma crise de autoridade onde a criança é quem governa o seu mundo. “O segundo pressuposto básico que veio à tona na presente crise tem a ver com o ensino” há um negligenciamento de formação profissional, uma crise pedagógica. E o último pressuposto coloca situação de que só se aprende fazendo (Arendt, 2016, p. 136-137).

A CRISE EDUCACIONAL: REFLEXÕES E TENSÕES DO MUNDO MODERNO

É notável a preocupação e a urgência política em resolver os problemas da educação desde as últimas décadas do século passado. No Brasil as mudanças de governo deixam marcas com tentativas de melhorar os índices educacionais de proficiência, com discurso de melhorar a qualidade da educação. “Com isso, a solução encontrada foi a quantificação das normas qualitativas e a representação numérica da qualidade que sustentam os currículos” (Flickinger, 2019, p. 161). Sabe-se a impossibilidade desses dados numéricos, avaliar quem sabe e quem não sabe. Mas esses dados são comunicados, publicizados e através deles se mede o índice de qualidade da educação em escolas, municípios, estados, regiões e nacional. É como Arendt (2016, p. 145) diz, “certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler”.

As análises educacionais feitas com base nos dados quantitativos mostram que, “a economização do processo educativo prioriza, portanto, as necessidades econômicas em detrimento das demandas sociais e, logo também das pedagógicas” (Flickinger, 2019, p. 161). Logo, demonstra o modelo liberal de educação entregue a lógica do mercado. Os impactos negativos são refletidos na substituição de formação por competência, o excesso de burocratização educativa, concorrência entre os profissionais e instituições educacionais. Como caracteriza Flickinger,

Ora, competências são e nada mais do que qualificações a serviço da lógica econômica, em detrimento da vontade, da inclinação e do potencial da pessoa que busca sua formação. [...] uma vez alcançada, dificilmente conseguirá sustentar uma carreira profissional linear; [...], a competência profissional, como objetivo prioritário da educação, coincide, na verdade, com a lógica liberal forçada pelas estratégias políticas recentes (Flickinger, 2019, p. 162).

No entanto, é importante considerar que a educação deve abranger não apenas habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de cidadãos críticos, éticos e conscientes. A formação integral humana é fundamental para uma sociedade onde os sujeitos sejam capazes de decidir autonomamente com responsabilidade.

Os docentes nas escolas públicas têm sido sobrecarregados por trabalhos burocráticos que viram rotina. Tornando -se “outro aspecto pouco mencionado das políticas descritas, embora caiba no projeto da reforma institucional, é o excesso da burocratização dos processos educativos” (Flickinger, 2019, p. 163). Desse excesso de burocratização surgem relações de conflitos motivados por concorrência, de um lado profissionais empenhados com a necessidade formativa de seus estudantes; do outro lado os burocratas profissionais que acatam e fazem cumprir as metas, as regras para o funcionamento efetivo da instituição. “Infere-se, então, que quanto maior o peso da burocracia, tanto maior será a perda da relevância das demandas pedagógicas” (Flickinger, 2019, p. 165).

O pensamento marxista sobre educação é enraizado na ideia de que a educação é um meio de conscientização de classe e de transformação social.

Assim, o programa marxiano de educação possui um sujeito(protagonista) precisamente definido, trata-se do proletariado[...]. O processo de educação desse programa consiste nas ações desenvolvidas pelos trabalhadores nos seus estudos [...] Os instrumentos dessa educação são os constituídos na/pela luta de classes: Estado, escola, partidos, sindicatos, meios de propaganda, intelectuais orgânicos, etc (Sousa, 2010, p. 56).

Outro aspecto importante os(as) docentes de escolas públicas e privadas tenham consciência de classe que são trabalhadores (proletariado) protagonistas da história. A educação é o instrumento através do qual os trabalhadores podem ter autonomia em suas escolhas e tornar-se intelectuais orgânicos que surgem do proletariado ou se alinham a promover a consciência de classe.

O conhecimento é o grande poder dos seres humanos, podendo fazer a escolha de como irão usá-lo. “A verdade científica só se sustenta quando se demonstra publicamente, por meio de fatos e argumentos, aquilo que se está afirmando” (Paro, 2022, p. 168). Não está se afirmando que a ciência é a verdade absoluta pois, pode mudar, mas é ciência que não pode ser confundida com o privado, com a fé. O conhecimento, a ciência são de domínio público leva as pessoas a pensar autonomamente na construção de um mundo melhor.

A possibilidade de se construir um mundo melhor deixa claro o papel transformador da educação. “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (Arendt, 2016, p. 145). A educação não pode ser vista como meio de transmissão de conhecimento, mas como ato de amor e compromisso com o mundo. Educar é ter cuidado com a acolhida e o preparo das novas gerações para enfrentar e resolver os desafios do mundo.

Os questionamentos de Charlot,

Quais devem ser as normas legítimas de regulação do desejo na sociedade contemporânea? [...] A julgar por alguns debates atuais, a questão central será talvez saber quem tem legitimidade para decidir sobre diferentes pontos: indivíduo, o Estado, os médicos, o Supremo Tribunal, uma comissão de sábios? [...] É necessário levantar tais questões a família e a escola? (Charlot, 2020, p. 301.)

Tais questões tem relações profundas com a educação. As reflexões de Charlot, abordam temas centrais deste século. A tentativa seria de uma nova pedagogia pensada e criada para esse momento - “Uma antrop pedagogia contemporânea que proponha a solidariedade da espécie humana”[...] entender os caminhos para uma discussão de uma nova pedagogia, pensada para a sociedade contemporânea que, “em primeiro lugar, é preciso sair da lógica da concorrência, que devora a sociedade e a educação” (Charlot, 2020, p. 301).

A crise educacional reflete os desafios do mundo moderno. As mudanças tecnológicas e sociais aceleradas tornam o conhecimento tradicional ultrapassado. É como se não precisasse mais de professores para ensinar, afinal temos as tecnologias que podem responder tudo o que se precisa saber. Outro aspecto relevante é a desigualdade social e econômica que refletem o acesso à educação. “O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição,” autoridade essa do adulto em acolher crianças no mundo como ele é, “e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição”, a autoridade e a tradição podem orientar o processo educacional, não confundir autoridade com autoritarismo. Os conhecimentos a serem ensinados as crianças é de um mundo velho, mas que é novo para o recém chegado (Arendt, 2016, p. 145).

Ao discutir a autoridade do professor Arendt, “na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa”. A autoridade do professor discutida por Hanna, coloca a responsabilidade do adulto (da família, professores e sociedade) frente ao mundo que apresenta a criança. Essa autoridade é construída por meio de confiança e respeito mútuo. Vai além de qualificações técnicas o que não quer dizer que não são necessárias. “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo”, ao entender de como é nocivo educar crianças no mundo das incertezas, do obscurantismo, da ausência de conhecimento (Arendt, 2016, p.142).

Um dos problemas vivenciados hoje é a autoridade dos adultos com as crianças e jovens. A recusa dos adultos (da família, professores e sociedade) em assumir a responsabilidade pela autoridade educacional, pode ter consequências negativas para o desenvolvimento e a educação das crianças, pois elas podem perder o interesse em aprender ou podem ser ensinadas sem ser educadas ou vice-versa, “não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar” (Arendt, 2016, p. 146). A autoridade para educar e ensinar envolve aspectos como empatia, liderança e habilidades interpessoais ao proporcionar um ambiente educacional seguro e orientador.

O trabalho do professor da escola pública no sistema capitalista é considerado improdutivo, não produz a mais valia (lucro). O objeto de trabalho é o educando(a), então é sujeito de trabalho e só aprende se quiser aprender. O professor precisa levá-lo a querer aprender é uma ação pedagógica, ação política democrática, uma relação dialógica. No momento do seu trabalho, o(a) professor (a), produz um novo fazer – o do(a) aluno (a) é uma relação política de fazer e fazer-se. Na relação pedagógica a política é essencial. Então a produtividade pensada no valor de uso que é a produção humano histórica (Paro, 2022, p. 159-163).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho foram apresentados alguns questionamentos da crise na educação na contemporaneidade. Entender que o fenômeno crise e educação está relacionado com a política e economia. a partir dos conceitos aqui expressados, principalmente aos educadores, possam se apropriar e refletir teoricamente sobre a exploração a que estão

submetidos. E ainda são julgados, por uma sociedade alienada, como culpados. Entender que podem e devem fazer diferente com uma práxis educativa libertadora.

Uma pedagogia pensada para a contemporaneidade, além dos espaços formais capazes de mover e transformar pessoas. Uma educação com formação humana integral verdadeira que possa ser emancipadora. “O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível” (Freire, 1987, p. 16). O foco central da educação é a humanização, isso não pode ser colocado de lado, e é preciso também uma conscientização dos trabalhadores para um mundo mais humano e menos capitalista.

Segundo Freire, “Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos” (1987, p. 21). Os oprimidos começam a desvendar a realidade opressora em que vivem ao se conhecer e reconhecer-se como oprimido. E se engajam em uma ação transformadora para mudar a realidade e para isso é imprescindível a conscientização. Nesse processo a educação é fundamental ao romper com a dicotomia opressor, oprimido, capacitando os oprimidos a se tornarem agentes de mudança e transformação.

De acordo com Freire, “por isto é que, para os opressores, o que vale é **ter mais** e cada vez **mais**, à custa, inclusive, do **ter menos** ou do **nada ter** dos oprimidos. **Ser**, para eles, é **ter** e ter como classe que tem” (Freire, 1987, p. 25, grifos do autor). O que é valorizado pelos opressores é acumulação de riqueza e poder. Os oprimidos ao adquirir a conscientização de classe valorizam a verdadeira riqueza a justiça, a solidariedade e a equidade. “Por isto é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam.” (Freire, 1987, p.24)

A reflexão e ação se impõem como condições em sua vocação ontológica histórica de ser mais. “Uma educação que se faz permanente na luta pela hegemonia do conhecimento popular, como condição de autogestão de sua luta (Carvalho, 2021, p. 163)”. Hoje as marcas mais profundas da sociedade contemporânea são a desigualdade, exclusão e preconceitos. Essas marcas são refletidas nos oprimidos que lutam e se solidarizam para sair da condição estabelecida pelos opressores.

Concordo com Libâneo (2006, p. 68) “o objetivo é a emancipação humana, a libertação da opressão de classe, de maneira que o homem atinja a plenitude de sua humanidade”. Considerando todas as barreiras que o capitalismo impõe a alienação dos trabalhadores e ao ‘coisificar’ as relações pessoais, “mesmo as mais caras relações

peçoais como amor, sexo, gosto estético, saúde, amizades, crenças, etc., coisificam-se dando protagonismo à mercadoria dinheiro” (Paro, 2022, p. 152)

A educação sendo transformada em educação mercadológica a lei da oferta e da procura abandona o verdadeiro objetivo da educação - a humanização. Os sentidos vão se perdendo em meio ao emaranhado preenchimento de formulários e sistemas. E a educação que tem como compromisso a emancipação humana é abandonada ou corrompida por um sistema capitalista ou como na atualidade preferem chamar neoliberalismo.

As escolas públicas são os espaços de contradições, controladas por uma classe hegemônica dominante, mas também é o espaço do diálogo e da educação da classe trabalhadora para superar esse sistema.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro** [tradução Mauro W. Barbosa]. São Paulo: Perspectiva, 8^oed, 2016.

CARVALHO, Ademar. **O Desafio da Construção: outro Projeto de Educabilidade**. In: Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática. Andressa Brandt. Nadja Regina Magalhães. Filomena Silva.(orgs) 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. 326p.

CHARLOT, Bernard. **A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019. Data de acesso 02/07/2024

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020. 321p.

FLICKINGER, Hans-Georg. “A institucionalização da educação”. ”. In: **Formação humana (bildung): despedida ou renascimento?** Cláudio Almir Dalbosco, Eldon Henrique Mühl, Hans- Georg Flickinfer/orgs. São Paulo: Cortez. 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,1987.

LIBÂNEO José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Ed. Loyola. 21^a ed, 2006. São Paulo.

PARO, H, Vítor. **O capital para educadores ou aprender e ensinar com gosto a teoria científica do valor**.1 ed.- São Paulo : Expressão Popular, 2022

PARO, H,Vítor. **Educação como exercício do poder: Crítica ao senso comum em educação**.São Paulo : Cortez, 2020

SOUSA Jr. de Justino. **Marx e a crítica da Educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

OS AUTORES

Alessandra de França Pereira

Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Campos de Presidente Prudente/SP – PROFEL.

E-mail: alessandra.pereira@edu.mt.gov.br

Ana Júlia Santiago Machado Futana

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Rondonópolis – UFR.

E-mail: julia.julia@aluno.ufr.edu.br

Andréia Wedy Scarton

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Rondonópolis – UFR.

Antônio Henrique Coutelo de Moraes

Professor do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Rondonópolis – UFR

E-mail: antonio.moraes@ufr.edu.br

Cristiane Winkel Elert

Mestre em Educação Matemática.

E-mail: cristiane.elert@gmail.com

Dominique Junior Vais

Programa de Pós-graduação em Educação – UFR.

e-mail: dom_hotmart@hotmail.com

Emanuelle Henrique Alves

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Rondonópolis – UFR.

E-mail: emanuelle.henrique@aluno.ufr.edu.br

Francielly da Silva Marcondes

Acadêmica do curso de Educação Física, da Universidade Federal de Mato Grosso –
UFMT.

E-mail: franciellymarcondesf@gmail.com

Guibison da Silva Cruz

Professor Assistente no curso de graduação em Educação Física, da Universidade Federal
de Mato Grosso – UFMT.

E-mail: guibisonsilva@hotmail.com

Irene Cristina de Mello

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP.

E-mail: irene.mello@ufmt.br

Izaira Aparecida da Silva

Mestranda do Curso de Linguagem, Educação e Cultura da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR

E-mail: silva.i@aluno.ufr.edu.br

Joana Batista de Souza

Mestranda do Curso de Linguagem, Educação e Cultura da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR

E-mail: batista.joana@aluno.ufr.edu.br

Marcela Marques

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGE/UFMT.

E-mail: m.marquesbioedu@gmail.com

Marcelo Araujo Gaudêncio

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGE/UFMT.

E-mail: marcelogaudencio2001@hotmail.com

Marines Marques Risso

Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR

E-mail: marines.m.risso@hotmail.com

Samara Santos Silva

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR.

E-mail: samara.santos@aluno.ufr.edu.br

Simone da Silva Reis

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis – UFR.

E-mail: simone.reis@aluno.ufr.edu.br

Sonia dos Santos Pinheiro

Mestranda do Curso de Linguagem, Educação e Cultura da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR.

E-mail: sonia.pinheiro@aluno.ufr.edu.br

Thaís Philipson Grützmann

Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Doutora em Educação.

E-mail: thaisclmd2@gmail.com

Vanessa Sthefany Ribeiro de Almeida

Acadêmica do curso de Educação Física, da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

E-mail: vanessaribeiro1204@gmail.com

OS ORGANIZADORES

Guibison da Silva Cruz

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Licenciado em Educação Física, pela mesma instituição. Bacharel em Educação Física, pelo Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada (UNIBTA). Possui pós-graduação em Cinesiologia e Treinamento Físico, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. É aluno do curso de pós-graduação em Fisiologia Clínica do Exercício, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Possui experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, História da Educação Física no Brasil, Treinamento Desportivo e Aspectos do Treinamento Físico e Reabilitação. Integra o Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSus) (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2367021822935567), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), sob coordenação do Professor Dr. Hugo Heleno Camilo Costa. É pesquisador no Grupo de Estudos em Formação de Professores e Educação Física (GEPEFOR), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/CUA), coordenado pelo Professor Dr. Mauro José de Souza. É professor Assistente Nível 1 no curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/CUA) e docente na rede municipal de educação da cidade de Barra do Garças/MT.

Contato: guibisonsilva@hotmail.com

Samyra Kelly Silva de Oliveira

Graduada em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Ensino de Matemática pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Tem experiência em investigações na área da Educação Matemática. Docente da rede municipal e estadual de Educação Básica da cidade de Barra do Garças/MT.

Contato: samy.kelly17@gmail.com

Ymara Silvia Pansani Pirani

Graduada em História pela Faculdades Unidas do Vale do Araguaia- UNIVAR (FESB). Graduada em Pedagogia pela FAVENI, Especialista em Gestão Ambiental pela UNIC – Cuiabá. Especialista em Docência do Ensino Superior e Educação de Jovens e Adultos – EJA pela FAVENI. Docente da Rede Municipal de Ensino de Barra do Garças/MT.

Contato: [ymarapansani@gmail.com](mailto:yमारapansani@gmail.com)



Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009116-0



9 786560 091160