Histórias de quem faz Educação

DA UNIVERSIDADE AO CHÃO DA ESCOLA

VOL. IV

Fernanda Sturion da Silva
Org.





V & V EDITORA

Histórias de quem faz Educação

da universidade ao chão da escola

Volume IV

Fernanda Sturion da Silva

(Org.)

V&V EDITORA

Nota 1: Obra coletiva elaborada de forma colaborativa, com capítulos alinhados às normas da ABNT. Os textos podem derivar de produções acadêmicas anteriores, sob orientação quanto ao autoplágio. O conteúdo é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as), não refletindo, necessariamente, a posição da editora ou da organização.

Nota 2: A equipe organizadora, autores(as) e editora buscaram assegurar a correta indicação de citações e referências, colocando-se à disposição para eventuais ajustes. Correções e sugestões das leitoras e leitores são bem-vindas para aprimoramentos futuros.

© **Direitos reservados.** A V&V Editora detém os direitos do projeto gráfico e editorial, enquanto autores/as e organizadores/as mantêm os direitos sobre os textos. A versão digital desta obra está licenciada sob Creative Commons Atribuição–Não Comercial–Sem Derivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0), permitindo o compartilhamento gratuito da obra, sem alterações e mediante citação da fonte. A versão impressa permanece protegida por direitos autorais, sendo vedada sua reprodução total ou parcial para fins comerciais sem autorização prévia da editora e dos autores.

Respeite o conhecimento. Valorize os autores. Compartilhe com responsabilidade.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Histórias de quem faz Educação

da universidade ao chão da escola

Volume IV

Fernanda Sturion da Silva

(Org.)

V&V Editora

Santo André - SP

2026

V&V Editora
Santo André, São Paulo – Brasil
Tel./Whatsapp: (11) 94019-0635
E-mail: contato@vveditora.com
vveditora.com
@vveditora

Expediente

Coordenação Editorial: Everton Viesba
Revisão: Letícia Moreira Viesba
Edição: Everton Viesba
Equipe editorial: Marco André, Larisse Maia Rodrigues, Juliana Bastos, Andressa Souza.

Conselho Editorial

Profa. Dra. Marilena Rosalen
Profa. Dra. Angela Martins Baeder
Profa. Dra. Eunice Nunes
Profa. Dra. Luciana A. Farias
Profa. Dra. Maria Célia S. Gonçalves
Profa. Dra. Rita C. Borges M. Amaral
Profa. Dra. Silvana Pasetto
Profa. Ma. Beatriz Milz
Profa. Ma. Marta Angela Marcondes
Prof. Dr. José Guilherme Franchi
Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo
Prof. Dr. Flávio José M. Gonçalves
Prof. Dr. Giovano Candiani
Prof. Me. Arnaldo Silva Junior
Prof. Me. Pedro L. Castrillo Yagüe
Prof. Me. Everton Viesba-Garcia
Profa. Ma. Letícia Moreira Viesba
Profa. Ma. Erika Brunelli

Organização

Organização: Fernanda Sturion da Silva

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação da Coordenação e/ou Conselho Editorial da V&V Editora, sendo aprovados na revisão por pares para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586h Histórias de quem faz Educação: da universidade ao chão da escola. Volume IV. Fernanda Sturion da Silva (organizadora) – Santo André: V&V Editora, 2026.
320 p. : 14 x 21 cm

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6063-165-6
DOI 10.47247/FSS/6063.165.6

1. Educação. 2. Práticas pedagógicas. I. Silva, Fernanda Sturion da. II. Título.

CDD 370.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

SUMÁRIO

Prefácio **9**
Fernanda Sturion

Papo de primeira, na segunda: projeto que nasceu em meio ao caos e transformou a vida de uma comunidade escolar **14**
Catia Cristina Gavronski Ramalheiro

O tempo e a qualidade do ensino: reflexões docentes em meio aos eventos climáticos no Rio Grande do Sul **20**
Nátia Pereira Vargas, Flaviane Anchieta e Viviane Maciel Machado Maurente

A alimentação e sua importância para o desempenho educacional .. **32**
Kelly Cornachione

Articulação entre as Aprendizagens Essenciais de Matemática e a Literacia Financeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico **41**
Ana Maia Fernandes e Sofia Cardim

A catapulta como recurso didático no ensino e na aprendizagem de matemática **53**
Douglas Carvalho de Menezes

Formação continuada de professores: impacto nas metodologias de alfabetização **64**
Simone de Souza, Cristiane Batistioli Vendrame, Vanessa Freitag de Araújo

Pedagogia do alfabetizar letrando: além de um método **76**
Claudiane da Costa Jorge Perez

Projeto Cartas do Meu Coração: transcendendo linhas: Ressignificação da Produção Textual e Engajamento Cidadão através do Gênero Carta **83**
Silvana Aparecida Duarte da Silva

Afinidade e aflição com a Geografia Física: a construção de um kit didático que uniu inquietações e intenções **90**
Marcella Gomes Esteves, Thalya Costa Lopes, Júlio Eduardo de Sousa Bandeira, Matheus Jovino da Costa Rodrigues, Thiago Vinícius Imbeloni Trindade

O Território ancestral e mapas vividos: práticas cartográficas antirracistas 113
Vinicius de Luna Chagas Costa e Diomario da Silva Junior

Saberes indígenas na sala de aula: construindo uma educação intercultural no 3° ano do ensino fundamental da escola municipal 13 de maio, em Extrema-RO 125
Rosilene Aparecida Paulino Rodrigues. Helgre Graygre Vieira da Silva Rosa

Acesso ao ensino superior e medicina no Brasil: desafios e perspectivas 131
Ana Beatriz Tullio, Ana Flávia Galvão Procópio da Silva, Maria Eduarda Franco Campos, Luana Ferreira Rodrigues, Nauany Reis Zordan, Carla Barcelos, Vivian Aguiar Ferreira, Monalisa Joana Fonseca Guedes, Lucas da Silveira Andrade

A formação crítica dos professores: uma análise a partir de relatórios de estágio supervisionado 147
Lucrécio Araújo de Sá Júnior

Da Escuta Clínica ao Olhar Pedagógico: Escrevivências sobre o saber fazer na trajetória docente 161
Francisco Francinete Leite Junior

Dois olhares, uma formação: trajetórias docentes em construção a partir da Pedagogia Histórico Crítica 174
Flavia Torres Presti e Letícia Cristina Bacon

Do livro ao caderno: vivências universitárias em um processo de diálogos entre estudantes e docente 188
Maria Betanea Platzerr

Identidade docente em formação: reflexos de práticas pedagógicas desenvolvidas no estágio supervisionado da licenciatura em química do IFSC SJ 201
Nataly Meurer, Franciane Dutra de Souza, Joyce Nunes Bianchin e Paula Alves de Aguiar

Formação de professores pelo PIBID: a vez do coordenador de área 218
Patricia Teixeira Tavano

Entre a ciência, o mercado e a docência: narrativas de resistência no ensino superior privado na Amazônia 228
Ellen Rose Leandro Ponce de Leã

Movimento curricular na Amazônia Ocidental: estágio curricular supervisionado em educação física e a percepção da inclusão 239
Tais Souza da Silva; Ana Clara Oliveira de Almeida; Jeane Castro de Araújo, Oyatagan Levy Pimenta da Silva; Eliane Elicker; Adriane Corrêa da Silva

Minha jornada de Homo Doloris e de Homo Poeticus..... 257
José Endoença Martins

Poéticas do assombro como tecnologia pedagógica 276
Lucas Benatti

Notas do cotidiano escolar: Vozes e encontros com docentes e discentes do ensino médio 286
Ruth Sales Firme Moreira e Jair Miranda de Paiva

Sobre a organizadora.....302

Sobre as autoras e os autores 303

Índice remissivo.....316

Ficha técnica 317



Prefácio

Fernanda Sturion

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.1





A arte de contar histórias é milenar, e não é por acaso. Uma boa história é capaz de prender a atenção do leitor ou do ouvinte, levá-lo a lugares desconhecidos, conduzi-lo ao passado, ao presente e até ao futuro. Mais do que isso, permite-lhe refletir sobre diferentes realidades.

Quando as histórias fazem parte da educação, além de encantar, elas promovem reflexões que, sem dúvida, podem inspirar cada vez mais professores, mostrando que toda realidade apresenta desafios, muitas vezes difíceis de serem percebidos em um primeiro momento. No entanto, também revelam que toda realidade pode ser transformada por meio de bons projetos, reflexões consistentes, escuta sensível e boas histórias.

Assim como uma boa história tem o poder de inspirar, a presente obra reúne reflexões construídas a partir de relatos, vivências, projetos e pesquisas, apresentados e fundamentados em autores que marcaram e continuam marcando a história da educação.

O livro começa com um relato emocionante e inspirador sobre a atuação de professores e de toda uma equipe escolar que se organizou durante um dos períodos mais desafiadores da história recente, a pandemia de Covid-19. A partir da organização, do olhar atento e da escuta sensível de uma equipe gestora que, mais do que assegurar a continuidade das atividades acadêmicas, proporcionou momentos em que o diálogo se tornou o principal instrumento de acolhimento, fortalecimento e construção coletiva.

Na sequência, a história ganha contornos a partir do olhar de duas professoras do Litoral Norte, que apresentam reflexões sobre a educação na perspectiva dos eventos climáticos vivenciados no Rio Grande do Sul. São reflexões que despertarão a atenção do leitor e o levarão a pensar sobre diferentes aspectos da prática educativa.

Mas, não somente de vivências acontece o livro, no capítulo seguindo uma discussão de extrema importância ganha espaço, falar sobre alimentação, relacionando com o desempenho dos alunos, tendo como pano de fundo a escola e as relações sociais que nela se desenvolvem.

A escola é um espaço repleto de saberes, conhecimentos e relações, que dão origem a discussões sobre diferentes temáticas, a começar pela Matemática, assunto abordado nos capítulos subsequentes. O primeiro estabelece uma relação entre essa área do conhecimento e a educação financeira. Já o segundo apresenta uma proposta inovadora para o ensino de conceitos matemáticos a partir da construção de uma catapulta, permitindo que os alunos percorram as etapas de criação, montagem e reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

As reflexões, no entanto, não se limitam ao campo da Matemática. O livro avança para a discussão sobre a formação de professores no que se refere ao processo de alfabetização. Na sequência, apresenta um capítulo dedicado a essa temática, defendendo uma concepção de alfabetização que ultrapassa o domínio do código escrito e passa a reconhecer as dimensões sociais que permeiam esse processo. Ambos promovem uma discussão mais do que necessária, capaz de suscitar importantes reflexões em professores, diretores e coordenadores pedagógicos.

E, se a alfabetização ocupa um lugar de destaque, por que não ampliar essa discussão para a produção textual? O capítulo seguinte não apenas aborda essa temática, como também apresenta um relato de experiência pedagógica sobre a escrita de cartas, desenvolvido de modo que o aluno se reconheça como parte do projeto, compreenda a importância de sua voz e perceba que suas ideias são valorizadas e ouvidas.

Ampliando a linha de discussão proposta, os próximos capítulos voltam-se para a Geografia, apresentando a construção de mapas a partir de projetos que envolveram os alunos de forma significativa, favorecendo a compreensão de importantes conceitos geográficos.

Para ampliar os conhecimentos dos alunos e os valorizar, o capítulo seguinte traz o relato de experiências com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, que visa não somente desenvolver um projeto pedagógico. Mais do que descrever um projeto pedagógico, o capítulo valoriza os saberes indígenas e promove reflexões sobre o respeito à diversidade cultural, tendo o ambiente escolar como espaço de diálogo, aprendizagem e valorização das diferentes culturas.

No entanto, o presente livro não se constitui apenas de pesquisas ou relatos de vivências. Entre as histórias aqui apresentadas, também há espaço para uma narrativa que aborda a dor de maneira poética. Ao final da obra, o leitor é convidado a conhecer um capítulo que discute a "poética do assombro", propondo um novo olhar sobre o saber, o aluno e as múltiplas possibilidades que emergem desse processo educativo.

Saindo do espaço escolar da Educação Básica e voltando o olhar para o Ensino Superior, especialmente no que se refere à formação de professores, os sete capítulos seguintes apresentam estudos, pesquisas, projetos desenvolvidos e vivências de estágios supervisionados. Estes, promovem discussões relevantes sobre os diferentes espaços em que a educação e a formação docente acontecem, além de compartilhar experiências que fizeram a diferença sob distintos olhares, considerando o olhar do professor, do coordenador e de outros profissionais da educação, sempre tendo o diálogo como elemento central.

Os dois capítulos seguintes voltam-se para a realidade do Ensino Superior na Amazônia, apresentando experiências vividas nesse contexto e propondo reflexões sobre seus desafios e potencialidades. Mais do que evidenciar diferenças, os autores discutem os desafios enfrentados e apresentam propostas desenvolvidas na busca por soluções que contribuam para o fortalecimento da educação nessa região.

Para encerrar as histórias aqui apresentadas, o último capítulo reúne "notas" sobre o cotidiano escolar, mais especificamente sobre o Ensino Médio, discutindo a reforma do ensino sob o olhar de alunos e professores que vivenciam diariamente as transformações por ela provocadas.

Todos os capítulos que compõem esta obra podem ser compreendidos como recortes da vida vivida por seus autores. Fragmentos que, reunidos, formam um grande mosaico de experiências, saberes, desafios e aprendizagens, capaz de inspirar professores e demais profissionais da educação que se dedicarem à sua leitura.

Ler Histórias de Quem Faz Educação é compreender que todos os envolvidos com a educação enfrentam desafios diariamente, mas também desenvolvem conhecimentos, criatividade e sensibilidade para superá-los, encontrar possíveis soluções e, sempre que necessário, repensar caminhos, rever práticas e reinventar-se.

Ao final da leitura, você, leitor, provavelmente terá a sensação de que transformar a realidade é, de fato, possível. Talvez não seja possível mudar a trajetória de todos os alunos, mas de alguns e essa transformação faz toda a diferença.

Que esta obra inspire novos olhares, fortaleça a esperança e motive educadores a continuarem escrevendo, todos os dias, histórias que transformam vidas. Fica, então, um convite especial a você, leitor, permita-se conhecer estas histórias, refletir sobre elas e inspirar-se com cada página. Afinal, quem não gosta de uma boa história?

Boa leitura!



Papo de primeira, na segunda: projeto que nasceu em meio ao caos e transformou a vida de uma comunidade escolar

Catia Cristina Gavronski Ramalheiro

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.2



Início de ano... 2020

Iniciamos mais um ano letivo cheio de esperanças e expectativas, 2020 era para ser somente mais um ano com preocupações pedagógicas, processos formativos, organização de festas, eventos, reuniões, mas não foi. No mês de março por conta da COVID 19, a OMS decreta o lockdown, a nós professores da rede municipal da cidade de São Paulo nos foi antecipado o recesso para que a rede pudesse se organizar do ponto de vista tecnológico para pensar estratégias de como os estudantes da rede seriam acompanhados. Em meio ao caos, ao medo e as inúmeras informações retornamos as atividades pedagógicas de modo remoto, nunca aprendemos tanto em tão pouco tempo, google sala de aula, reuniões pelo meet, zoom, ajustar câmeras, microfones, telefones e mais uma vez criar um cantinho em casa, local que virou nosso ambiente de trabalho. Orientações para acolher os alunos, realizar o login no google sala de aula e nos organizar com aulas síncronas e assíncronas e organização de atividades. Do ponto de vista pedagógico e instrumental estávamos realizando nosso trabalho, no entanto, cada dia chegava a notícia da doença cada vez mais próxima, "o pai da professora S. faleceu", "a mãe da professora C. está internada". E quem acolhia ao grupo de professores? O grupo de gestores da época da EMEF "J.M.F", composto pela diretora C, auxiliares de direção R. e S. e coordenadoras R. e E. em momentos de horários coletivos de trabalho passa a fazer essa escuta qualificada e todo o processo pedagógico mesmo sendo remoto, passa a ser realizado com tamanha humanidade, pois esta equipe de gestores, aproveita este momento de caos e desafios para ressignificar o processo formativo,

> Líderes escutadores são responsáveis por criar incubadoras de bons projetos, de ideias, de sonhos. São por isso, não são apenas gestores, mas também gestantes. Fazem a gestão e a gestação de ambientes que as pessoas sejam convocadas a incentivar a serem melhores, mais autênticas, felizes e, consequentemente mais engajadas, criativas, produtivas. (Dunker, Thebas,2019, p.240)

A partir deste movimento surge este relato de agradecimento em que todas as ações pedagógicas serão relatadas na perspectiva de

uma professora integrante deste corpo docente que tanto se beneficiou desta formação.

Projeto "Papo de Primeira na Segunda"

Após organizar como se daria todo o processo de ensino e aprendizagem aos estudantes, criação de rotina, preparação de material, formação para explorar os diferentes aplicativos do google sala de aula, a equipe de gestão inicia todo um processo de criação de aulas para engajar os estudantes e suas famílias que neste momento também passariam a organizar o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos. Entramos nas casas de nossos alunos, ouvimos as queixas das famílias em ter que dividir o aparelho de smartphone com seu filho ou então a família precisar ir até a praça mais próxima para rotear o sinal de internet. E como uma equipe que é acolhida é feliz, em meio a tanta tristeza passa construir mensagens ao som de violão, vídeos com a participação dos os professores, incentivando o "fica em casa", "lave as mãos". Quanta alegria em estar junto e separado ao mesmo tempo com profissionais tão dedicados.

Seguindo este movimento, a gestão traz a ideia do projeto "Papo de Primeira na Segunda". O projeto teve como foco central trazer temas fundamentais como a questão indígena, a inclusão escolar e por fim questões relacionadas ao racismo. A cada segunda-feira o grupo da comunidade escolar, por volta de quase 60 pessoas se reuniam para o trabalho de horário coletivo, que poderiam envolver somente os professores e as duas coordenadoras, mas não, a equipe gestora resolveu envolver a todos os funcionários que fazem o cotidiano escolar acontecer de fato.

Iniciamos o mês de abril, seriam então quatro segundas feiras, no período de duas horas em que todos se reuniriam para estudar esse tema tão caro. No primeiro dia tivemos a presença de Kaká Werá Jecupé, escritor, ambientalista e conferencista indígena brasileiro do povo tapuia. Sim, nós professores e todos os funcionários tivemos a honra de participar de uma roda de conversa com uma pessoa tão importante, que nos trouxe questões fundamentais sobre os povos originários e nos deixou a reflexão sobre nossos hábitos e comportamentos, que a natureza não suportaria por mais tanto tempo. O segundo encontro foi polêmico, tivemos a presença de uma moça, uma indígena morando na cidade e a luta para não perder sua

identidade. Esse encontro desconstruiu a imagem de que a pessoa indígena mora apenas em tribos e não tem acesso aos meios de comunicação. No terceiro encontro o professor R. foi convidado a relatar a experiência de uma viagem realizada para visitar uma tribo indígena no Amazonas para sua pesquisa de mestrado. Ouvir o colega e todas suas experiências me fez pensar que nós profissionais da educação nos encontramos todos os dias no espaço escolar e não conhecemos as vivências uns dos outros, quanta aprendizagem com o colega!

Maio tem início com a discussão sobre o tema inclusão escolar, tema que gera tensionamentos e é preciso compartilhar informações para que falas e comportamentos capacitistas deixem de aparecer em um espaço tão rico de diferenças. Iniciamos com a fala de nossa auxiliar de direção R. relatando toda a vivência com a deficiência auditiva de sua mãe, sua infância, sua juventude, casamento e a criação dos filhos e o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A deficiência não a impediu de continuar sua vida. Mais um grande aprendizado agora vindo de uma profissional da equipe gestora, que teve coragem de expor um fato de sua vida, "No pilar da coragem reside a confiança, e no pilar do desejo, a sensação de pertencimento" (Dunker, Tebas, 2019). O segundo encontro foi compartilhado com senhora M, então coordenadora do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) da Diretoria de Ensino do Campo Limpo e senhora J. Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), esse encontro foi essencial para todos os profissionais compreenderem como se realiza todo o processo de apoio e acompanhamento à inclusão na secretaria de educação da cidade de São Paulo, assuntos como a legislação vigente da época, estrutura organizacional, o histórico do processo de inclusão e toda documentação necessária para registrar o desenvolvimento dos estudantes público do atendimento educacional especializado. No último encontro tivemos como convidada a senhora J. N. mãe de uma adolescente com Síndrome de Willians. J.N. fala na perspectiva de mãe e ativista da área, estuda o tema, participa de ações em diferentes cidades do Brasil, até em Brasília. Ouvir a luta de uma mãe e ter a consciência de que sua ação vem fazendo a diferença nas vidas das pessoas nos enrique como seres humanos, nos faz olhar para o estudante além dos muros da escola. Após alguns anos o professor E. que acabara de ter um filho com deficiência, relatou o quanto ouvir a experiência daquela mãe, foi essencial para a compreensão da

necessidade em aceitar a deficiência do filho, sair do luto, para ir a luta. "participei daquele encontro chorando em um quarto escuto, ouvir a J.N. foi o divisor de águas para mudar a minha forma de olhar".

Seguimos para o estudo do último grande tema "Educação Antirracista", que delícia ouvir os colegas R. e professora M. contarem suas experiências com a literatura infantil, explorando o tema com os estudantes em sala de aula, a necessidade em incentivar a leitura com personagens negros. No segundo dia o professor J. geógrafo, abordou o tema na perspectiva histórica, quanto aprendizado e mais do que isto, quanta desconstrução de ideias pré-concebidas e pôr fim a professora dra. Tatiane Consentino Rodrigues da UFSCAR, encerrou o ciclo de debates discutindo a lei 10.639/2003 (que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira) e a lei de cotas nas universidades, mais um rico debate que rendeu uma boa conversa com a presença de uma pessoa estudiosa da área.

O projeto foi encerrado no segundo semestre, mas com toda certeza as informações trabalhadas nesses encontros formativos reverberam nos profissionais, uma vez que são temas que atravessam a vida de todos.

Finalizo esse relato agradecendo a senhora C. R. S. e coordenadoras pedagógicas R. e E. por compor uma equipe gestora preocupada com o desenvolvimento humano de seus estudantes e profissionais. Em tempos de sucateamento das escolas públicas, que servem aos filhos dos trabalhadores, em trabalho conjunto lutaram para que os estudantes tivessem aula de artes, aula em laboratório, aula com professores bem formados. Como docente vivenciei o cantarolar das crianças pelos corredores, adolescentes ensaiando para as aulas de música com seus bandolins e poesia... Sim, a educação pública de qualidade é possível, e muitos que neste momento leem esse relato, podem estar se perguntando, nesta escola periférica não haviam desafios? Muitos, mas todos resolvidos com diálogo, troca e como diz Dunker e Thebas (2019), onde há escuta, há pessoas mais autênticas, felizes e, consequentemente mais engajadas, criativas, produtivas.

A ação pedagógica do Projeto "Papo de Primeira na Segunda" fez a diferença na vida de seus professores e funcionários, mais do que formação profissional, esta ação proporcionou formação humana, esta ação colocou nossos colegas professores como protagonistas e referências de ação pedagógica, essa equipe gestora colocou luz sobre

seus profissionais. E em tempos de tensionamentos da educação brasileira, deixar registrado nesta coletânea que é possível uma educação pública de qualidade com trabalho sério e vocês enquanto equipe gestora são provas vivas. São pessoas que fizeram e fazem a diferença da educação pública brasileira. Meu muito obrigada.

Referências:

DUNKER, Christian, THEBAS, Cláudio. O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019



O tempo e a qualidade do ensino: reflexões docentes em meio aos eventos climáticos no Rio Grande do Sul

Nátia Pereira Vargas, Flaviane Anchieta e

Viviane Maciel Machado Maurente

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.3



Introdução: para início de conversa

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo.
(Caetano Veloso - Oração ao tempo)

Com sua licença, caro leitor, escrevemos um desabafo, endereçado a todo aquele que quiser entender, como foi vivenciar o desastre ambiental que o estado do Rio Grande do Sul sofreu no ano de 2024, que percorreu o mundo. Foi pauta de noticiários, todas as mídias falavam e escreviam sobre a catástrofe climática. Isso é fato! O Brasil, enquanto nação, voltou sua atenção para que o estado do Rio Grande do Sul pudesse se reerguer. Mas dentro das escolas, quem parou para ver, receber ou reerguer os estudantes na volta às aulas?

Para refletir sobre essas questões, comecemos pela palavra Tempo. Quem nunca se perguntou ou recitou a antiga parlenda: *"Quanto tempo o tempo tem?"* Ou entoou os versos de *"Oração ao Tempo"*, de Caetano Veloso? O tempo habita o imaginário popular, atravessa o folclore nas parlendas, inspira melodias e se eterniza na literatura, como em *"O Tempo e o Vento"*, de Érico Veríssimo, obra que transcendeu as páginas e ganhou vida no cinema. Na mitologia grega, o tempo é definido como Chronos e Kairós. Segundo Pedroni, 2014:

> Enquanto Chronos é a personificação do tempo calculado, aquele subordinado ao relógio e do qual não conseguimos fugir facilmente, Kairós é a qualidade do tempo vivido. Kairós é o tempo oportuno, que faz um acontecimento ser especial, memorável, não em seus números, mas em sua significância. Apesar de tal oposição, esses personagens jamais se anulam e na compreensão da presença contínua de ambos em nosso modo de habitar o mundo abrem-se as margens para um tempo chronologicamente kairológico: um mundo único e oportuno (kairós) localizado em nossa rotina massificante (chronos). A resignificação do tempo observado é absorvida pela eternidade em pequenos pontos atemporais. Mas qual o sentido de observar o mundo sem vivê-lo? (p.246)

Peroni (2014), além de contribuir com a definição da palavra tempo, de acordo com a mitologia grega, nos faz refletir sobre a

qualidade do tempo vivido, principalmente na educação, em que o tempo é dividido cronologicamente em períodos de 40 ou 50 minutos. Neste tempo, todos os componentes curriculares são divididos, organizados e compartilhados, dentro de um trimestre e acompanhados por diferentes conteúdos que precisam ser desenvolvidos e avaliados dentro do prazo estipulado pelo calendário escolar.

Recentemente a palavra tempo foi associada à expressão "refugiados climáticos" para descrever as pessoas que perderam tudo nos eventos climáticos, como os que ocorreram no Rio Grande do Sul, entre os meses de maio a junho de 2024. De acordo com a Academia Brasileira de Letras o termo "refugiados climáticos" possui definição como pessoas que saem do país ou da região que habitam para viver em outros locais, devido a riscos relacionados aos efeitos extremos das mudanças climáticas.

As cidades do litoral norte gaúcho receberam inúmeras famílias que precisaram abandonar suas casas decorrentes das enchentes, os refugiados climáticos buscavam abrigo em casas de familiares e amigos. Casas alugadas e residências de veraneio passaram a ser de moradia fixa. Os municípios litorâneos, das regiões não atingidas pelas chuvas, precisaram mover esforços para receber e atender dentro de seus sistemas de saúde e educação, uma população que não esperava receber fora da temporada de férias escolares. Segundo reportagem do Jornal Zero Hora em julho de 2024, "cidades como Capão da Canoa, Imbé, Tramandaí e Torres são refúgios emergenciais ou permanentes (...) A tendência é traduzida no número de matrículas da rede básica de ensino e na procura por unidades de saúde". (Dilly, 2024)

Como acadêmicas e docentes da educação básica, buscamos estratégias para resistir à dura realidade que o momento nos impunha. Entre desabafos e testemunhos, ouvimos relatos por vezes tristes, mas sempre entrelaçados à esperança. Foi nesses diálogos que este texto nasceu, tecido pelas nossas inquietações sobre a palavra tempo.

"És um senhor tão bonito...", canta Caetano Veloso. Mas, por gentileza, ajude-nos a decifrar seus múltiplos significados. O tempo que nos escapa, o tempo que nos forma. Como ele se entrelaça à qualidade do ensino? Como os eventos climáticos nos impõem um novo olhar

sobre os estudantes e a escola? Entre passado e futuro, buscamos compreender o presente.

O ritmo da docência e os desafios da educação

Será que é tempo
Que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo
Pra perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara
(Dudu Falcão e Lenine - Paciência)

Quando a escola, os docentes, a Academia e a sociedade voltarão seu olhar para os estudantes que retornam após os eventos climáticos no Rio Grande do Sul? Será que temos esse tempo pra perder? Ou vamos, enfim, reconhecer que "a vida é tão rara" e que a educação precisa ser, acima de tudo, acolhimento e reconstrução?

O tempo/clima pede uma atenção especial, um olhar sensível e uma visão humanizada de objetos e pessoas. Como falar nos conceitos escolares, sem observar a situação climática que devastou objetos e pessoas? Como esperar interesse dos estudantes pela escola, ou pelos conceitos e provas, se a escola que frequentavam está inundada, a casa em que vivia está destruída, sua cidade ou bairro sem estrutura ou condições de retorno, sem prazo ou esperança de voltar a habitar o lugar que antes fora considerado seu lar.

Estes estudantes, refugiados climáticos, chegaram nas escolas do litoral norte, e como educadoras, presenciamos relatos de crianças e adolescentes que perderam tudo, objetos, animais de estimação, familiares e amigos de forma trágica. Como interessar-se pela educação ou pela escola neste momento? Estaríamos todos incapazes de desenvolver uma razão sensível, racional, que desse sentido à vida, além de acumular bens, (GUIMARÃES, 2020) atingir notas, desenvolver a avaliar conceitos, dentro de prazos e metas? Esses estudantes não têm motivação para seguir o ritmo da escola, o tempo do componente curricular, o prazo para entrega de atividades, ou o processo de aprendizagem. Ao presenciar essa realidade nos questionamos: o que podemos fazer enquanto professoras e pesquisadoras? Devemos atender o tempo chronos ou o tempo kairós? De que vale o prazo para

entregar uma atividade, concluir uma aula, ou desenvolver conteúdos e conceitos, se em algum nível estamos todos perdidos no tempo?

Presenciamos estudantes refugiados climáticos que usavam o momento de brincadeira da turma para verbalizar que viram "muita gente morta". Estudantes que estão na escola por uma ou duas semanas, esperando a "água baixar" para retornar às suas casas e escolas de origem. Acreditamos que "ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana". (NÓVOA, 2022, p.84).

Ainda assim, enfrentamos o impetuoso tempo cronometrado das aulas. A noção de tempo vigente na escola não acompanha a necessidade de qualidade que devemos dedicar aos estudantes. Quando um novo colega chega à turma, já desperta curiosidade. Porém, quando esse colega traz consigo o drama das consequências das crises climáticas, essa curiosidade exige tempo de qualidade. De que vale o espaço escolar se não oferecermos esse tempo para acolher verdadeiramente esses estudantes? Comparado ao ritmo frenético da vida contemporânea, o ritmo da escola deveria ser mais lento, necessitando de um passo seguro e pausado. Como bem destaca Nóvoa (2023, p. 99), "a escola só vale a pena se for diferente da sociedade". Mas será que estamos, de fato, dedicando o tempo necessário para fazer a escola valer a pena?

> Enquanto a noção de tempo nas culturas tradicionais liga-se intimamente com a de espaço, sendo mais orgânica e associada intimamente a história cultural e ao apego simbólico e afetivo à terra "natal", na modernidade esses aspectos são desconsiderados ou se tornam abstrações matemáticas e conceituais para uso meramente instrumental e prático: o tempo se torna mecânico, desligado do espaço e independente dos ciclos ambientais. A localidade produtiva é destruída de qualquer diferenciação qualitativa e simbólica. O mundo, assim reduzido, muda de perspectiva, deixa-se de criar laços ou raízes afetivas e passa-se apenas a trabalhar em uma área de exploração. (GUIMARÃES, 2020, p. 105)

De que vale nossa atuação como professoras e pesquisadoras se não destinamos tempo e um olhar esperançoso a esses estudantes? Não é normal naturalizar a morte, a perda e o sofrimento. Contudo,

como não se acostumar com essas realidades, têm se tornado cada vez mais frequentes?

Ao longo do tempo, os rios já invadiram inúmeras vezes suas casas, escolas e bairros, levando consigo tudo o que havia sido reconstruído há tão pouco tempo após outras enchentes. Perdemos a conexão com o tempo das culturas tradicionais, mas essa noção de temporalidade e afetividade tem se mostrado uma demanda constante em sala de aula.

Nara Lacerda, jornalista da rádio Brasil de Fato, ressalta (2024): "A mudança do clima é uma espécie de acelerador desses problemas. Quando esses eventos se tornam mais extremos e frequentes, o que não resolvemos no passado se torna uma vulnerabilidade ainda maior." Letícia Mori, jornalista da BBC News Brasil em São Paulo, alerta para o nível das águas no estado do Rio Grande do Sul. "O segundo maior volume, de 405 mm, foi atingido em 1941, ano da enchente que, até este ano, era considerado o evento mais extremo desse tipo no Estado".

O que cada ser humano vive hoje no estado do Rio Grande do Sul está ligado de alguma forma com o tempo e com os diversos sentidos e empregos desta palavra. E o que a educação pode fazer por estas pessoas? O que a escola, a sociedade, os professores e pesquisadores podem fazer neste momento, além de estipular novos prazos de retorno à vida normal?

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José:

> Nada foge à implacável ação do tempo em nós, contaminados pelos que vivemos e fazemos, por nossas relações e vivências, em conjunturas com/como atores. Não estamos num tempo congelado, exterior à nossa subjetividade; toda vivência temporal nos define pegajosamente por dentro: somos temporalidades, e porque não dizer múltiplas temporalidades, nem sempre coerentes (2022 p. 391)

Infelizmente, não temos respostas para essas indagações. Esperamos ter paciência e perseverança para encontrar possibilidades. Enquanto usamos o tempo para escrever este texto, deixamos de escrever o que atende ao olhar seletivo de congressos, simpósios e eventos educacionais. Contraditório? Talvez. Observações reais de professoras do Ensino Fundamental podem não ser interessantes para

esses espaços. O julgamento certamente virá. Porém, o que nos resta é esperançar.

> A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante busca e, segundo, se buscasse sem esperança. (FREIRE, 2022, p.70)

Esperançar no sentido de que, em algum momento, será possível conjugar estas palavras, tempo, qualidade e educação. Talvez neste momento, a EDUCAÇÃO tenha coragem de repensar a si próprio, "coragem de não aceitar o estabelecido" (DUARTE JR, 1991, p.86). Talvez, neste momento, teremos finalmente um TEMPO de igualdade para o acesso e condições de permanência de todos os estudantes em suas escolas, comunidades e lares. Acreditamos na chegada deste tempo, em que a QUALIDADE do ensino seja prioridade, e possamos impregnar a sociedade em que vivemos de ética, estética e boniteza. Afinal, a vida é tão rara!

Os sentidos do tempo na escola

Tempo, tempo, mano velho
Falta um tanto ainda, eu sei
Pra você correr macio
Como zune, um novo sedã
Tempo, tempo, tempo, mano velho
Tempo, tempo, tempo, mano velho
Vai, vai, vai, vai, vai, vai
(João Daniel Ulhoa - Sobre O Tempo. Pato Fu)

Sobre os processos formativos na escola, durante os eventos climáticos, as palavras TEMPO, QUALIDADE E EDUCAÇÃO se destacam. Os diálogos das autoras deste texto, quase se perdem no tempo, refletindo sobre a polaridade que estas palavras carregam e o quanto levamos a sério os diversos empregos e sentidos que atribuímos a elas, em especial a palavra tempo: O tempo que é prazo. O tempo que é processo. O tempo que é clima. O tempo chronos. O tempo kairós. O tempo que é nostalgia. O tempo é canção ou poesia.

Como educadoras, conhecemos o tempo como um período de aula, ou seja, temos 50 minutos para ministrar uma aula. Quando o tempo de um trimestre acaba, é preciso lançar notas e pareceres no sistema. Como pesquisadoras, conhecemos o tempo como prazo para produzir e publicar, para estudar e apresentar, para ler e saber sintetizar, para conhecer o que foi produzido e inovar. Ambos são tempo chronos, obedecem o relógio e dele não conseguimos fugir tão facilmente.

Como ser humano, conhecemos o tempo que é clima. O tempo que não pede licença e com o vento invade a porta e deixa a água entrar, faz a colina desabar, o vale inundar, pontes quebrarem e estradas interditarem. Como professoras que atuam na educação básica, conhecemos a importância do tempo no processo criativo que não obedece o tempo cronológico chronos, pois é a qualidade do instante vivido que faz os acontecimentos tornarem-se memoráveis, o tempo kairós. O tempo que humaniza e torna pessoas e objetos especiais.

Nos momentos de formação e pesquisa, refletimos sobre as rápidas transformações no modo de comunicação e na evolução da sociedade, o que nos obriga a "mudar nossa perspectiva sobre o que se deve ensinar e aprender" (NÓVOA, 2010, p.27). Quando as transformações na comunidade escolar estão ligadas a eventos climáticos, a mudança de perspectiva precisa passar por um olhar acerca do tempo que dedicamos aos estudantes, a qualidade deste tempo, e a qualidade da educação que estamos proporcionando dentro de nossas escolas, que não podem ficar a parte da realidade vivida por seus estudantes.

Morin (2010), constata que a educação moderna se baseou no aspecto Chronos do tempo, produzindo especialistas frios e rotineiros que desempenham um papel padronizado. Como pesquisadoras, acreditamos na necessidade de refletir sobre o modo padronizado e por vezes automático que o professor precisa lidar com o seu tempo, considerando o número elevado de estudantes, turmas e processos burocráticos.

Pensamos e logo reconhecemos, que não somos apenas um indivíduo dentro dos muitos sentidos da palavra tempo. Em tempos de desastres climáticos, mais do que nunca somos vários, compartilhados em prazos, períodos, espaços e sentimentos. É preciso, dentro do

tempo que temos, administrar todos estes indivíduos que residem em cada um de nós.

Poderia ser a receita de sucesso perfeita: administrar bem o tempo para não precisarmos encarar o julgamento. Pois sem o julgo do outro, talvez, poderíamos admitir-nos pessoas bem-sucedidas. Mas este julgamento em algum momento chega. O julgamento de que não somos suficientemente professores se não estivermos com todos os relatórios dentro do prazo. Não somos suficientemente pais, filha(o) ou parceira(o) por não ter dedicado tempo de qualidade à família. Este processo de administração de diferentes indivíduos coexistindo dentro de nós, também ocorre com nossos estudantes, e como pesquisadoras nos perguntamos: de que forma a educação está contribuindo para uma aprendizagem significativa, contextualizada e que valoriza as experiências de vida de cada indivíduo?

De acordo com Guimarães, 2020:

> A sensação de desorientação, a alienação e o incômodo sentimento de que a educação se tornou muito mais uma auxiliar do chronos na manutenção do status quo, que um processo kairós de espaço e condições de orientação e maturação das capacidades e criatividade, reflexão, interação social e autonomia individual. (p.121)

Poderia ser uma estratégia fácil de enfrentarmos estes diferentes acontecimentos: a alienação aos problemas sociais e climáticos recentes, a rendição ao processo impiedoso do tempo, administrando-o rigorosamente em sala aula, durante a realização de atividades, de avaliações, a fim de evitar o estranhamento que a falta de um olhar sensível pode provocar. Mas prisioneiras da nossa consciência de que o tempo não retrocede, de que o ano letivo acaba e teríamos uma sensação de fracasso, de esgotamento, de repetências, e evasões.

O tempo enquanto clima, também realiza o seu julgamento, atribuindo a sentença impiedosa da natureza que reivindica seu espaço, invadindo através de enchentes o lugar que um dia foi seu, e que os seres humanos tomaram posse. Obrigando-nos a refletir sobre o tempo cronológico. O tempo da reforma na escola, biblioteca, universidade, não significa nada. O tempo que você levou para escrever seu artigo ou

tese e publicar não significa nada. Se não houver tempo de qualidade para estar com sua família, em segurança, e poder respirar, nada terá sentido ou valido a pena.

Considerações finais: o tempo que nos forma, o diálogo que nos transforma

Todos os dias quando acordo
Não tenho mais
O tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo
(Renato Russo; Legião Urbana – Tempo Perdido)

O tempo/kairós; o tempo/Chronos; o tempo/clima; o tempo/período curricular; o tempo de qualidade; e a qualidade do tempo na educação: estes foram os protagonistas deste texto, bem como estiveram, de alguma maneira, em evidência durante a situação calamitosa do estado do Rio Grande do Sul em 2024. Enquanto docentes e pesquisadoras, não deixamos de nos atentar e refletir acerca das palavras protagonistas deste texto. Precisávamos retornar às atividades ditas normais, na universidade e na escola, porém, com o dever social de repensar a educação e os processos de ensino aprendizagem durante situações de fragilidades.

Se "não temos mais o tempo que passou" (Russo; Urbana [2003-2025]), como canta Renato Russo, o que fazemos com o tempo que nos resta? O retorno às escolas não pode ser apenas uma continuidade do calendário, mas um recomeço consciente, que reconheça as perdas e as ressignificações necessárias. Se temos todo o tempo do mundo, que ele seja um tempo de acolhimento, de escuta e de reconstrução.

A tragédia que vivenciamos deixou marcas profundas no tempo, inscrevendo-se na memória coletiva e exigindo uma reconstrução não apenas material, mas também social e humana. Diante desse cenário, a busca por um futuro pautado na solidariedade e na valorização da dignidade humana tornou-se evidente, manifestando-se na união da comunidade em prol do bem comum.

Que essa força coletiva se direcione para a construção de uma educação de qualidade, comprometida com a formação crítica e

significativa dos sujeitos. Uma educação que transcenda o modelo bancário, conforme problematizado por Paulo Freire, e que se configure como um processo emancipatório, dialógico e reflexivo, capaz de transformar realidades e promover a justiça social.

Afinal, é no espaço dialógico que nos fortalecemos e construímos um processo formativo significativo. "Será que é tempo que lhe falta pra perceber?", nos questiona Paciência (Falcão; Lenine, 2022). Em meio às adversidades, encontramos no tempo/kairós a oportunidade de sentir, escutar e acolher, enquanto refletimos sobre o tempo/chronos e suas imposições na educação. Se, como canta Renato Russo em Tempo Perdido, "não temos mais o tempo que passou, mas temos todo o tempo do mundo" (Russo; Urbana [2003-2025]), que esse tempo seja vivido com intencionalidade, reconhecendo a beleza dos encontros que ressignificam a escola. À luz de Paulo Freire, nutrimos a boniteza que habita em cada professor, aquele que, apesar das dificuldades, não desanima, pois compreende que o tempo da educação é também o tempo da esperança. Como pede Caetano em Oração ao Tempo, que ele seja nosso aliado na construção de um ensino que transforma e humaniza.

Referências

Academia Brasileira de Letras. **Definição: Refugiados Climáticos.** Disponível em: https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/refugiado-climatico Acesso em 10/07/24.

DILLY, Bianca. **Litoral Norte se consolida como refúgio emergencial e permanente de gaúchos.** Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2024/07/litoral-norte-se-consolida-como-refugio-emergencial-e-permanente-de-gauchos-clxz38j5901in015m2sx346fi.html Acesso em: 18.07.24.

DUARTE JR, João Francisco. **Porque arte-educação?** 6° edição, São Paulo: Papirus, 1991.

FALCÃO, Dudu; LENINE. **Paciência.** [S. l.]: Versos e Prosas, [2022]. Disponível em: https://versoseprosas.com.br/historia-da-musica/paciencia-lenine/ Acesso em: 28 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire - 77ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GUIMARÃES, Carlos Antônio Fragoso. **Paulo Freire e Edgar Morin sobre saberes, paradigmas e educação: um diálogo epistemológico**. 1° edição. Curitiba: Appris, 2020.

LACERDA, Nara. Vítimas da tragédia no RS são consideradas refugiadas climáticas? Dados da ONU apontam que desastres são uma das principais causas de deslocamentos forçados em todo o mundo. Disponível em:https://www.brasildefato.com.br/2024/05/11/vitimas-da-tragedia-no-rs-sao-consideradas-refugiadas-climaticas Acesso em 10/07/2024.

MORI, Letícia. BBC: **Enchentes no Rio Grande do Sul: o retorno dos resgates em Porto Alegre em meio a nova onda de alagamentos.** Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/cw00d51k5rlo Acesso em 10/07/2024.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2010.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar e valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador:SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Professores Libertar o futuro**. 1ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PEDRONI, Fabiana. **Chronos e Kairós: determinações poéticas para o tempo vivido.** Disponível em: https://periodicos.ufes.br/colartes/article/download/7724/5526/18097 Acesso em: 17.07.24

RUSSO, Renato. **Tempo perdido.** Intérprete: Legião Urbana. [S. l.]: Letras.mus.br, [2003 -2025]. Disponível em: https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22489/ Acesso em: 28 abr. 2026.

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** 1ª edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

ULHOA, João Daniel. **Sobre o tempo.** Intérprete: Pato Fu. [S. l.]: Letras.mus.br, [2026]. Disponível em: https://www.letras.mus.br/pato-fu/1039839/ Acesso em: 28 abr. 2026.

VELOSO, Caetano **Oração ao tempo.** Disponível em: https://pensaraeducacao.com.br/oracao-ao-tempo-infancia/ Acesso em: 10/07/25.



A alimentação e sua importância para o desempenho educacional

Kelly Cornachione

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.4



Cada vez mais a qualidade de vida tem ocupado espaço nas famílias e em pesquisas, tornando extremamente necessária sua compreensão e magnitude. Contudo, vale ressaltar a importância da definição de "qualidade de vida", pois podem haver variações conforme a visão de cada pessoa. Para tanto, iremos considerar como qualidade de vida um envolvimento entre boa alimentação, educação, moradia, prática regular de exercícios físicos, relações harmoniosas com família e amigos, saúde psicológica e lazer. No aspecto da alimentação, não há dúvidas de quão fundamental é para garantir uma boa qualidade de vida. Monteiro; Costa (2004) afirmam que "somos o que comemos e como comemos".

Uma boa alimentação é aquela que mantém o organismo saudável, e para isso, Amaral (2008 p.01) afirma que "a formação de hábitos alimentares saudáveis é um processo que se inicia desde o nascimento, com as práticas alimentares introduzidas nos primeiros anos de vida pelos pais, primeiros responsáveis pela formação dos mesmos".

Para que exista a conscientização da necessidade de uma alimentação saudável e balanceada, se faz necessário um incentivo a promoção da saúde por meio da educação nutricional. Essa é uma necessidade atual e um fator de grande contribuição para uma melhor qualidade de vida. A sociedade não precisa de modismos, e sim da verdadeira conscientização da importância dos hábitos alimentares corretos, isto é, fornecimento de alimentos necessários, nas quantidades adequadas, nos momentos certos, e por meio desta disciplina alimentar alcançar os benefícios satisfatórios para a saúde do corpo e, desta forma, contribuir para a aquisição de uma boa qualidade de vida. (AMARAL, 2008 apud CUNHA, 2014).

Segundo Consea (2004 p.81)

> A alimentação e nutrição adequadas constituem direitos fundamentais do ser humano. São condições básicas para que se alcance um desenvolvimento físico, emocional e intelectual satisfatório, fator determinante para a qualidade de vida e o exercício da cidadania. Se for verdade que, muitas vezes, a falta de recursos financeiros é o maior obstáculo a uma alimentação correta, também é fato que ações de orientação e educativas têm um papel importante no combate a males como a desnutrição e a obesidade. Ao chamar a atenção de crianças e

adolescentes para os benefícios de uma alimentação equilibrada, a escola dá a sua contribuição para tornar mais saudável a comunidade em que se insere.

Sabe-se que a criança que tem uma alimentação saudável e balanceada, mostra disposição e desenvolvimento satisfatório em seu crescimento. Pensando nisso, a alimentação é extremamente significativa para contribuir no crescimento e desenvolvimento físico, motor e psíquico da criança refletindo em uma maior expectativa de vida, assim como auxílio nos exercícios físicos, brincadeiras e no seu processo de aprendizagem na educação formal e informal.

De acordo com o programa Health People (2000 apud CAVALCANTI, 2009, p. 17 apud RIBEIRO; SILVA, 2013, p. 01): "A alimentação desempenha um papel decisivo para o crescimento e o desenvolvimento físico da criança em idade escolar, época em que ela passa por um acelerado processo de maturação biológica, juntamente com o desenvolvimento sociopsicomotor".

Pode-se observar em várias pesquisas que a alimentação influencia no desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Cavalcanti (2009) a infância corresponde ao período de formação dos hábitos nutricionais da vida adulta. E é nessa fase que se fundam as bases para uma alimentação saudável, mas para isso é necessária uma dieta equilibrada e rica em alimentos saudáveis. Conforme Cunha (2014 p.11 e 12)

A alimentação completa é aquela onde ingerimos uma porção de cada tipo de alimento, de preferência um prato bem colorido e diversificado é o ideal. Como já dito, os melhores alimentos devem ser ricos em antioxidantes e pobres em gorduras, principalmente gordura saturada, lembrando que uma alimentação saudável deve significar prazer e saúde.

Já é reconhecido o papel da alimentação na promoção da saúde e proteção contra doenças, tendo pesquisas científicas que afirmam que os efeitos da alimentação inadequada em etapas precoces da vida podem acarretar consequências na saúde na vida adulta. Segundo Accioly (2009) o Brasil, a exemplo de outros países em desenvolvimento, experimenta a chamada transição nutricional: ou seja, é caracterizada pelo sincronismo entre situações de má nutrição resultantes de deficiências nutricionais e excessos alimentares. Isso

tudo em um cenário, conforme (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004, PATARRA in MONTEIRO, 2006), em que doenças infecciosas e carências proporcionalmente diminuem e os agravos crônicos não transmissíveis ocupam lugar de destaque como causas de morbimortalidade.

> Tal situação é consequência de mudanças nos estilos de vida impostos pela urbanização, industrialização e massificação da informação e acesso a bens e serviços. A evolução do padrão nutricional no país revela redução importante da desnutrição proteico-energética (DPE) infantil e, no cenário da má-nutrição por carência, ascensão importante da anemia por deficiência de ferro. Em contraposição à redução da DPE, aumenta consideravelmente a frequência da obesidade em crianças, destacando-se a faixa etária dos escolares. (ACCIOLY, 2009 p.02)

Para Cavalcanti (2009), a escola constitui-se num ambiente valioso para o desenvolvimento de ações educativas na área da nutrição e saúde, além de dispor recursos, como programa de alimentação escolar possibilitando aos alunos oportunidade de acesso a alimentos saudáveis.

A escola é o espaço social onde as pessoas passam grande parte da sua vida, espaço este de convivência e aprendizado, tornando-se assim um ambiente extremamente favorável para a promoção da saúde, bem como formação de hábitos alimentares saudáveis, atingindo os estudantes nas etapas mais influenciáveis, seja na infância ou adolescência. É também, na escola que muitas crianças realizam suas refeições, momento este que revelam suas preferências e hábitos alimentares.

> Os educadores e a escola devem ajudar a criança a reconhecer suas necessidades e identificar suas preferências alimentares, conduzindo-as de forma prazerosa para a conquista da autonomia, estimulando-as em suas iniciativas, para desde cedo promover a conscientização da prática de uma boa alimentação. (ACCIOLY, 2009 p.02)

É preciso considerar que o currículo escolar extrapola as disciplinas, pois é preciso evidenciar a dimensão nutricional do ambiente escolar e ponderar que as boas práticas de alimentação, no caso, a merenda escolar atua diretamente no desenvolvimento do

aprendizado da criança na fase escolar. Bezerra; Neto; Santos (2012) relatam que em uma merenda escolar preparada de forma diferenciada, a aceitabilidade é bem maior e a presença dos alunos se faz mais constante, assim como seu desempenho nas disciplinas.

Já Bezerra (2009 apud Accioly, 2009 p.03) afirma que quando há disponibilidade de merenda escolar os alunos se apresentam mais alegres, não faltam às aulas e tem rendimento satisfatório quanto à aprendizagem e que, na falta da merenda escolar, o rendimento escolar e a concentração dos alunos diminuem, além de ficarem mais tristes, irritados e difíceis de controlar.

De acordo com o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE (2014) pode-se utilizar de diversas situações nas quais a atividade educativa em nutrição pode ocorrer, visando a promoção da saúde e aquisição de conhecimento.

> O PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período em que permanecem na escola. (PNAE, 2014)

Através da distribuição de refeições durante o intervalo das atividades escolares, o programa visa atender às necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência na escola, contribuindo assim para o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, assim como formação de bons hábitos alimentares. Desta forma, pode-se considerar a alta recomendação de que esforços sejam empreendidos para a melhor utilização de recursos, buscando-se da forma mais eficaz o objetivo principal.

Contudo, vale ressaltar conforme Accioly (2009) que por mais esforços que sejam realizados, outras ofertas de alimentos no ambiente escolar podem ocorrer e sem nenhum compromisso com os princípios da alimentação saudável. A autora (et. al) afirma que as cantinas no interior das próprias escolas e o comércio ambulante nos arredores das escolas oferecem, alimentos de baixo valor nutricional, geralmente ricos em energia, gorduras, açúcar, sal e pobre em vitaminas e sais minerais.

Teixeira (2009) considera que:

> O cérebro, como qualquer outro órgão, é composto por substâncias presentes na alimentação, algumas exclusivamente, como vitaminas, minerais, aminoácidos e ácidos gordos essenciais. No entanto, nem sempre foi completamente aceite que a alimentação pudesse influenciar a estrutura cerebral e consequentemente as suas funções, incluindo as cognitivas e intelectuais. Inicialmente começaram por ser estudados os efeitos negativos da ingestão proteico-energética inadequada, mas nos últimos anos tem-se dado importância a outras deficiências alimentares e padrões alimentares que, para além de terem grandes impactos na saúde, têm efeitos ao nível do desenvolvimento neurológico e cognitivo, influenciando o desempenho escolar. (TEIXEIRA, 2009 p.10-11)

De acordo com Coutre; Schmitt (2008), o papel da alimentação na cognição pode ser dividido em duas propriedades principais dos alimentos: a percepção da comida de forma indireta, durante o consumo e a digestão, e os componentes intrínsecos da nutrição e os seus efeitos diretos no cérebro. [...] a alimentação diária tem essencialmente 4 componentes com o potencial de afetar diretamente a função cerebral: a energia, os precursores celulares, os cofatores e outros componentes psicoativos ou com efeitos na função cerebral. (OLIVEIRA, 2017)

Teixeira (2009) considera que a energia é talvez a característica da alimentação que mais afeta o desempenho neurológico. O cérebro da criança é responsável por 44% da taxa de metabolismo basal, cerca do dobro de energia gasta pelo cérebro adulto, o que se deve parcialmente a elevada razão entre o tamanho cerebral e o tamanho corporal nas crianças. Segundo a autora as necessidades energéticas cerebrais sob condições fisiológicas normais são conseguidas quase que exclusivamente através da glicose, pelo que nos primeiros dez anos de vida a utilização absoluta de glicose pelo cérebro das crianças chega a ser o dobro da dos adultos devido aos elevados graus de conectividade sináptica durante a infância. Desta forma, o cérebro é o órgão do corpo mais metabolicamente ativo, necessitando de glicose, o seu combustível básico.

Além de energia, a alimentação fornece ao corpo humano precursores essenciais para o cérebro, como ácidos e aminoácidos,

assim como micronutrientes como ferro, zinco, iodo, magnésio, vitamina A, B e C que atuam como cofatores em processos enzimáticos no metabolismo dos neurotransmissores, dos lipídios estruturais e funcionais do cérebro, das proteínas, do DNA e do RNA, assim como no metabolismo energético.

> Há ainda outros componentes nutricionais específicos que são psicoativos ou têm outros efeitos importantes no funcionamento cerebral: a cafeína, que é um estimulante ligeiro e pode atenuar a diminuição do desempenho cognitivo devido à fadiga em adultos, mas em crianças parece diminuir a capacidade de concentração, embora os estudos ainda sejam controversos; e os polifenóis, como os flavonoides e o resveratrol, que têm mostrado exercer uma multiplicidade de ações relacionadas com o cérebro, incluindo modulação da expressão de genes, proteção neuronal, defesa antioxidante endógena e aumento do fluxo sanguíneo cerebral, efeitos ainda a comprovar em crianças. (TEIXEIRA, 2009 p.13)

Izidoro;Santos;Oliveira;Martins (2014) consideram que o aporte nutricional é necessário para a execução correta das funções biológicas e sua deficiência ou excesso podem causar alterações que afetam funções cerebrais completas como os processos cognitivos que envolvem a aprendizagem.

> Os distúrbios nutricionais são em geral causados por uma alimentação inadequada, podendo a criança estar abaixo ou acima do peso ideal para sua faixa etária. Tais distúrbios trazem maior vulnerabilidade a doenças, devido ao déficit de nutrientes específicos, como por exemplo, o ferro e levam muitas vezes ao absenteísmo escolar e ao atraso de desenvolvimento com relação às demais crianças da própria turma. Outras características observadas nessas crianças são irritabilidade elevada, dificuldade de concentração e baixos níveis de energia. A obesidade figura como um distúrbio nutricional e se relaciona a problemas psicossociais, dificuldades comportamentais e nos relacionamentos sociais, familiar e escolar, caracterizando assim, um quadro de depressão, ansiedade e baixo rendimento escolar. Da mesma forma, a desnutrição vem sendo associada ao baixo desempenho escolar, podendo em longo prazo reduzir ou até mesmo impedir o pleno desenvolvimento das capacidades do indivíduo, principalmente quando incide no

período de crescimento cerebral. (IZIDORO; SANTOS; OLIVEIRA; MARTINS, 2014 p.1542)

Articulada a esse referencial, desenvolveu-se uma pesquisa de campo em uma turma da Educação Infantil de uma escola pública. A investigação ocorreu ao longo da rotina escolar, por meio de observações sistemáticas em diferentes momentos do dia, com destaque para o horário das refeições principais - almoço e jantar e também os lanches intermediários. Também foram realizadas conversas informais com as crianças e com a professora da turma, além de registros escritos sobre comportamentos, preferências alimentares e reações das crianças antes e após as refeições.

Durante as observações, chamou atenção a presença frequente de alimentos ultraprocessados nos lanches, como biscoitos e pães. Em muitos casos, as crianças demonstravam maior agitação ou cansaço ao longo das atividades, além de dificuldades de concentração. Por outro lado, nos dias em que a merenda escolar era mais equilibrada e bem aceita - com frutas, legumes e preparações variadas - foi possível perceber maior disposição, envolvimento nas propostas e interação entre os colegas. Como parte da proposta, foram realizadas atividades pedagógicas voltadas à educação alimentar, como rodas de conversa sobre os alimentos consumidos no dia a dia, exploração de cores, cheiros e sabores, e incentivo à experimentação de novos alimentos. Essas ações possibilitaram momentos de troca e reflexão, nos quais as crianças começaram a reconhecer diferenças entre os tipos de alimentos e a demonstrar curiosidade em relação a escolhas mais saudáveis.

A partir dessa vivência, tornou-se evidente que a alimentação está diretamente relacionada ao cotidiano escolar e ao desenvolvimento integral das crianças. Não se trata apenas de nutrir o corpo, mas de favorecer condições para aprender, brincar, interagir e se desenvolver plenamente. Nesse sentido, a escola se reafirma como um espaço potente para a construção de hábitos saudáveis, contribuindo não apenas para o desempenho escolar, mas para a formação de sujeitos mais conscientes e com melhor qualidade de vida.

Referências

ACCIOLY, E. **A escola como promotora da alimentação saudável.** Ciência em tela, Volume 2, número 2 – 2009.

AMARAL, C.M.C. **Educação alimentar.** FMPB, 2008. Disponível no site: Fundação Passos Barros. 2018

BRASIL. **Cartilha Nacional da Alimentação Escolar**. Ministério da Educação. 2014

CAVALCANTI, Leonardo de Almeida. **Efeitos de uma intervenção em escolares do ensino fundamental I, para a promoção de hábitos alimentares saudáveis**. Dissertação de Mestrado, 2009, Brasília.

CONSEA. **Alimentação e educação nutricional nas escolas e creches**. In:CONFERÊNCIA NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR, 2. ed., 2004.

COUTRE J.I, SCHMITTJ.A.J. **Food ingredients and cognitive performance.** Current Opinion in Clinical Nutrition and Metabolic Care. 2008; 11:706-10.

CUNHA, L. F. **A importância de uma alimentação adequada na educação infantil.** Monografia (especialização) em Ensino de Ciências. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2014.

IZIDORO, G.S.L, SANTOS, J.N, OLIVEIRA, T. S.C, REIS, V.O.M.**A influência do estado nutricional no desempenho escolar.** Rev. CEFAC. 2014 Set-Out; 16(5):1541-1547

MONTEIRO, P.H.N., COSTA, R.B.L. **Alimentação saudável e Escolas: possibilidades e incoerências.** In: _____Qualidade de vida – Boletim do Instituto de Saúde. P. 22. Nº 32, Abril 2004.

OLIVEIRA, B. S. **Influência da alimentação no desempenho escolar de crianças e adolescentes.** Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). União Metropolitana de Educação e Cultura, 2017.

TEIXEIRA, H. **Alimentação e Desempenho Escolar.** Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação. Universidade do Porto. Porto, 2009.



Articulação entre as Aprendizagens Essenciais de Matemática e a Literacia Financeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Maia Fernandes e Sofia Cardim

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.5



Introdução

A educação contemporânea enfrenta o desafio de preparar os alunos não apenas para a aquisição de conhecimentos disciplinares, mas também para a sua aplicação em contextos reais, complexos e dinâmicos. Neste quadro, a Matemática assume um papel central, não só enquanto linguagem universal, mas também enquanto instrumento privilegiado de interpretação da realidade, sendo particularmente relevante no desenvolvimento de competências relacionadas com a tomada de decisão e a gestão de recursos.

Simultaneamente, a Literacia Financeira tem vindo a afirmar-se como uma competência-chave para o exercício de uma cidadania plena, informada e responsável. A capacidade de compreender conceitos financeiros básicos, avaliar riscos e benefícios e tomar decisões fundamentadas em contextos económicos é hoje considerada essencial desde os primeiros anos de escolaridade.

No contexto português, embora as Aprendizagens Essenciais (AE) de Matemática para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) não integrem explicitamente o conceito de Literacia Financeira, estas incorporam conteúdos e capacidades que constituem uma base necessária para o seu desenvolvimento. Paralelamente, a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento formaliza a Literacia Financeira e o Empreendedorismo como uma dimensão estruturante do currículo.

Deste modo, este capítulo propõe-se analisar a articulação entre estas duas áreas curriculares, evidenciando como os conhecimentos matemáticos funcionam como suporte para o desenvolvimento da Literacia Financeira e discutindo implicações pedagógicas dessa integração.

As Aprendizagens Essenciais de Matemática no 1.º Ciclo

Em Portugal, as AE de Matemática constituem uma referência curricular comum, orientada para a promoção de conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais. Este enquadramento está alinhado com as orientações da Direção-Geral da Educação (2021), que valorizam uma abordagem centrada no desenvolvimento integral do aluno e na mobilização das aprendizagens.

A revisão das AE, disponibilizada pelo EduQA em 2026 para consulta pública, reflete a necessidade de atualização e adequação contínua do currículo às exigências contemporâneas da educação. O processo, desenvolvido ao longo de 2025 com a participação de especialistas, associações profissionais e sociedades científicas, procura reforçar a clareza, a coerência e o caráter orientador das aprendizagens, incluindo a explicitação da avaliação e a articulação com a Cidadania e Desenvolvimento (EduQA, 2026).

As AE de Matemática organizam-se em torno de temas estruturantes e de capacidades matemáticas transversais. Esta estrutura procura garantir não apenas a aquisição de conteúdos relevantes e articulados, mas também o desenvolvimento de competências de pensamento, comunicação, representação, resolução de problemas e aplicação prática. Assim, o currículo torna-se mais claro e coerente, promovendo uma aprendizagem que vai além da memorização, ao incentivar a compreensão, a utilização e a transferência do conhecimento entre diferentes áreas. Esta visão encontra respaldo em orientações internacionais, nomeadamente nas recomendações do National Council of Teachers of Mathematics (2000) e da OECD (2019), que sublinham a importância do desenvolvimento de competências matemáticas transferíveis e contextualizadas.

A articulação destas dimensões contribui para o desenvolvimento de uma competência matemática global, entendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, capacidades e atitudes para resolver problemas em contextos variados, interpretar informação e tomar decisões fundamentadas, em consonância com o conceito de literacia matemática promovido pela OECD (2019).

Na proposta de revisão das AE do ensino básico, as competências matemáticas desenvolvidas no 1.º CEB centram-se em áreas estruturantes como números, geometria, álgebra, dados e probabilidades. Estas áreas permitem aos alunos construir uma compreensão progressiva das relações quantitativas e espaciais e oferecem condições favoráveis à exploração de situações financeiras contextualizadas.

A Literacia Financeira na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

A inclusão da Literacia Financeira na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento reflete uma orientação educativa que reconhece a relevância desta competência na formação integral dos alunos. Esta abordagem insere-se numa perspetiva de educação para a cidadania que visa preparar os indivíduos para participar de forma ativa, crítica e responsável na sociedade, em consonância com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017).

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, de 29 de agosto, estrutura a componente de Cidadania e Desenvolvimento em oito dimensões, entre as quais se inclui a Literacia Financeira e o Empreendedorismo (Portugal, 2025a). Esta dimensão visa desenvolver conhecimentos, capacidades, valores e atitudes relacionados com a gestão de recursos financeiros, com a tomada de decisões informadas sobre orçamento, poupança e investimento, bem como com o espírito de iniciativa e a criação de valor.

As Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento, homologadas pelo Despacho n.º 10637-A/2025, de 9 de setembro, reforçam a mobilização progressiva de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores ao longo da escolaridade (Portugal, 2025b). No 1.º CEB, a Literacia Financeira é abordada de forma introdutória, privilegiando a familiarização com conceitos básicos — como poupança, consumo, meios de pagamento e gestão do dinheiro — e a construção de atitudes responsáveis face à utilização de recursos.

Neste âmbito, pretende-se que os alunos compreendam a importância da poupança e os seus diferentes objetivos, distingam necessidades de desejos e rendimentos de despesas, reconheçam a relação entre contas bancárias e meios de pagamento e desenvolvam a capacidade de avaliar ganhos e perdas associados a diferentes escolhas. Paralelamente, são valorizadas atitudes empreendedoras, por meio da identificação de atividades de empreendedorismo e do desenvolvimento da iniciativa. Estas aprendizagens podem ser trabalhadas através de ações pedagógicas diversificadas, como leitura e exploração de histórias, pesquisa e partilha de informação, diálogo

orientado, escuta ativa das ideias das crianças, dramatizações e jogos, favorecendo a compreensão prática e significativa dos conteúdos (EduQA, 2026).

A Articulação entre a Matemática e a Literacia Financeira

Os enquadramentos nacionais e internacionais, incluindo o PISA, consideram a Literacia Financeira estreitamente ligada a domínios da Matemática, tais como quantidade, mudança e relações, incerteza e dados (Sagita et al., 2022). A Matemática é, por isso, fundamental para desenvolver a Literacia Financeira, uma vez que permite interpretar e resolver situações do quotidiano relacionadas com dinheiro, como calcular custos, comparar preços, estimar despesas ou justificar escolhas.

A integração de contextos financeiros no ensino da Matemática tende a aumentar o envolvimento dos alunos, melhorar a precisão em cálculos com percentagens e descontos e promover uma tomada de decisão mais eficaz em situações financeiras reais (Pakhomova, 2022). A educação financeira em contexto escolar pode melhorar o conhecimento e as atitudes dos alunos, embora a evidência sobre mudanças comportamentais sustentadas a longo prazo seja ainda mais limitada e inconsistente (Amagir et al., 2018).

A literatura mostra que as ideias de Literacia Financeira podem ser articuladas com diferentes conteúdos matemáticos, reforçando a sua relevância curricular e aplicada. Por exemplo, o orçamento familiar e a distinção entre necessidades e desejos envolvem competências de numeração, operações de adição e subtração, comparação e representação de quantidades (Tamarin; Saleh, 2025). Já os descontos, as percentagens e a comparação de preços relacionam-se diretamente com frações, razões e percentagens, constituindo contextos eficazes para a aprendizagem desses conceitos. A poupança e o juro simples ou composto mobilizam noções de aritmética e, em níveis mais avançados, o uso de expoentes. Por sua vez, temas como impostos, salários e equidade salarial permitem trabalhar proporcionalidade, funções e análise de dados, promovendo uma ligação entre a matemática escolar e situações reais de tomada de decisão económica (Ozkale; Aprea, 2022; Tamarin; Saleh, 2025).

A partir do cruzamento do documento de revisão das AE de Matemática com as AE de Cidadania e Desenvolvimento, por meio de análise documental (Bardin, 2013), observa-se que, ao longo do 1.º ciclo, a Literacia Financeira evolui de uma compreensão intuitiva para uma abordagem progressivamente mais estruturada e crítica, acompanhando o desenvolvimento das competências matemáticas (Figura 1). Nos primeiros anos, a Matemática apoia a identificação e a quantificação de situações do quotidiano; nos anos finais, permite modelar, analisar e fundamentar decisões financeiras. Esta progressão evidencia o papel da Matemática como ferramenta essencial para a tomada de decisão informada, promovendo conexões significativas com contextos reais e favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.



Figura 1 – Cruzamento das AE de Matemática e das AE de Cidadania e Desenvolvimento no que diz respeito à Literacia Financeira (dados das autoras; imagem gerada por IA).

Por outras palavras, a progressão das aprendizagens ao longo do 1.º CEB pode ser conceptualizada como um percurso evolutivo que articula Literacia Financeira e competências matemáticas, transitando de níveis de reconhecimento e escolha (1.º ano), para organização e

comparação (2.º ano), análise e tomada de decisão (3.º ano), culminando no planeamento e aplicação (4.º ano). Em paralelo, observa-se uma evolução das competências matemáticas desde o cálculo elementar e a resolução de problemas simples até à modelação e argumentação em contextos reais. Esta progressão assume uma natureza espiralada, em que os conceitos são revisitados com crescente complexidade, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A progressão das aprendizagens em Literacia Financeira articulada com a Matemática no 1.º CEB pode ser compreendida à luz da Taxonomia de Bloom, na versão revista por Lorin W. Anderson e David R. Krathwohl. Nos primeiros anos, as tarefas centram-se nos níveis de *recordar* e *compreender*, quando os alunos identificam o dinheiro, distinguem necessidades de desejos e reconhecem situações do quotidiano. Progressivamente, no 2.º ano, emergem processos de *aplicação*, através do uso de operações para resolver problemas simples, como calcular trocos ou organizar despesas. No 3.º ano, observa-se uma transição para níveis de *análise*, com a comparação de alternativas e a interpretação de dados financeiros, permitindo decisões mais fundamentadas. Finalmente, no 4.º ano, os alunos atingem níveis de *avaliação* e *criação*, ao planear estratégias financeiras, simular situações e desenvolver iniciativas de caráter empreendedor, mobilizando a modelação matemática e a argumentação. Esta progressão evidencia que a integração entre Literacia Financeira e Matemática não se limita à aquisição de conhecimentos instrumentais, mas promove o desenvolvimento de competências cognitivas de ordem superior, essenciais para a tomada de decisão informada em contextos reais (Anderson; Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002).

A literacia financeira deve ser desenvolvida desde a infância, pois contribui para a capacidade das crianças tomarem decisões financeiras informadas e responsáveis. As experiências do quotidiano desempenham um papel importante nesse processo, permitindo a construção gradual de conhecimentos e competências que se prolongam ao longo da adolescência e da vida adulta. No entanto, diversos estudos evidenciam que muitos professores apresentam lacunas ao nível do conhecimento e das atitudes face à literacia financeira, o que pode comprometer a sua confiança e eficácia no ensino destes conteúdos. Acresce que a utilização de abordagens pedagógicas tradicionais e a falta de preparação didática dificultam a

compreensão dos alunos, tornam o ensino menos eficaz e limitam a aplicação prática dos conceitos financeiros em contextos reais (Cordero; Gil-Izquierdo; Pedraja-Chaparro, 2020; Gold, 2021; Medvedieva; Hodovaniuk; Medvedieva, 2022; Xiang; Mahmud, 2026).

Ainda que incidam sobre alunos de 15 anos, os dados do PISA 2022 reforçam a relevância de uma abordagem curricular mais consistente. Em Portugal, os alunos obtiveram 494 pontos em literacia financeira, valor alinhado com a média da OCDE, mas registaram uma diminuição estatisticamente significativa de 11 pontos face a 2018. A mesma brochura nacional indica que cerca de 30% dos alunos portugueses declararam ter contacto com atividades de literacia financeira nas aulas de Matemática ou de Cidadania, o que sugere uma oportunidade clara para reforçar a integração curricular e a aplicação prática destes conteúdos (Instituto de Avaliação Educativa, 2024; OECD, 2024).

Importa, por último, reconhecer que a educação em Literacia Financeira pode incorrer numa abordagem excessivamente instrumental e tecnicista, centrada na eficiência económica individual, negligenciando dimensões éticas, sociais e críticas do consumo. Por isso, a sua integração no currículo deve ser enquadrada numa perspetiva mais ampla de educação para a cidadania, que promova reflexão sobre desigualdades, valores, responsabilidade social e participação informada (Lusardi; Mitchell, 2014; OECD, 2020; Freire, 1970).

Considerações finais

A análise desenvolvida evidencia que a Matemática e a Literacia Financeira são áreas intrinsecamente interligadas no contexto do 1.º CEB. Apesar da ausência explícita do conceito de Literacia Financeira nas AE de Matemática, os conteúdos e competências nelas previstos constituem um suporte essencial para o seu desenvolvimento.

A articulação entre estas áreas revela-se fundamental para promover uma educação integrada, capaz de preparar os alunos para enfrentar os desafios do quotidiano de forma informada, crítica e responsável. Neste sentido, torna-se essencial reforçar práticas

pedagógicas que promovam esta integração, contribuindo para a formação de cidadãos mais autónomos e conscientes.

A integração destas duas áreas curriculares permite uma abordagem mais contextualizada e significativa das aprendizagens, favorecendo o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a argumentação e a autonomia. Esta perspetiva está alinhada com orientações internacionais da OECD, que sublinham a importância da Literacia Financeira enquanto componente da preparação para a vida em sociedade.

Contudo, a concretização desta articulação enfrenta desafios relevantes, nomeadamente a necessidade de reforço da formação docente e a consolidação de práticas pedagógicas intencionalmente integradas. Sem estes elementos, corre-se o risco de a Literacia Financeira ser tratada de forma fragmentada. Importa ainda salientar que a educação financeira não deve ser reduzida a uma dimensão técnica de gestão individual de recursos; pelo contrário, deve ser enquadrada numa perspetiva crítica e ética da educação para a cidadania, que promova a reflexão sobre desigualdades sociais, consumo responsável e impacto coletivo das decisões económicas.

Este estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente a sua natureza documental, que não permite avaliar o impacto da articulação entre Matemática e Literacia Financeira nas aprendizagens e práticas docentes em Portugal. Acresce a ausência das perspetivas de professores e alunos, limitando a compreensão das dificuldades de implementação. A análise incide ainda sobre um quadro curricular em revisão, podendo requerer atualização futura à luz dos documentos homologados e das orientações de implementação.

Referências

AMAGIR, A. et al. A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, v. 17, n. 1, p. 56-80, 2018. DOI: https://doi.org/10.1177/2047173417719555.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (ed.). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman, 2001.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2013.

CORDERO, J.; GIL-IZQUIERDO, M.; PEDRAJA-CHAPARRO, F. Financial education and student financial literacy: a cross-country analysis using PISA 2012 data. *The Social Science Journal*, v. 59, p. 15-33, 2020. DOI: https://doi.org/10.1016/j.soscij.2019.07.011.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. *Aprendizagens Essenciais: Matemática: 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2021.

EDUQA. *Consulta pública: Aprendizagens Essenciais do ensino básico*. 2026. Disponível em: https://eduqa.pt/consulta-publica-aprendizagens-essenciais-ensino-basico/. Acesso em: 28 abr. 2026.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1970.

GOLD, L. Financial literacy in the Ohio K-2 classroom: a mixed methods study. *Education 3-13*, v. 50, p. 722-736, 2021. DOI: https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1905018.

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA. *PISA 2022: Literacia Financeira*. Lisboa: IAVE, 2024. Disponível em: https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/06/Brochura_Literacia-financeiraPISA2022.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory Into Practice*, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. The economic importance of financial literacy: theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, v. 52, n. 1, p. 5-44, 2014. DOI: https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5.

MEDVEDIEVA, M.; HODOVANIUK, T.; MEDVEDIEVA, A. Problems of financial content as a means of forming financial literacy of students in mathematics lessons in primary school. *Věda a perspektivy*, 2022. DOI: https://doi.org/10.52058/2695-1584-2022-1(8)-108-117.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, 2017.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. *Principles and standards for school mathematics*. Reston: NCTM, 2000.

OECD. *PISA 2018 results (Volume I): what students know and can do*. Paris: OECD Publishing, 2019.

OECD. *OECD recommendation on financial literacy*. Paris: OECD Publishing, 2020.

OECD. *PISA 2022 results (Volume IV): how financially smart are students?*. Paris: OECD Publishing, 2024. DOI: https://doi.org/10.1787/5a849c2a-en.

OZKALE, A.; APREA, C. Designing mathematical tasks to enhance financial literacy among children in Grades 1-8. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, v. 54, n. 3, p. 433-450, 2023. DOI: https://doi.org/10.1080/0020739X.2022.2157342.

PAKHOMOVA, T. Text tasks in mathematics as a means of financial literacy improvement in primary school. *Samara Journal of Science*, v. 11, n. 3, p. 311-314, 2022. DOI: https://doi.org/10.55355/snv2022113315.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, de 29 de agosto. Aprova a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, enquanto referencial da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento. *Diário da República*: 1.ª série, Lisboa, n. 166, p. 2-9, 29 ago. 2025a. Disponível em: https://files.diariodarepublica.pt/1s/2025/08/16600/0000200009.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

PORTUGAL. Despacho n.º 10637-A/2025, de 9 de setembro. Homologa as Aprendizagens Essenciais da componente curricular/disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. *Diário da República*: 2.ª série, Lisboa, n. 173, suplemento, p. 2-3, 9 set. 2025b. Disponível em: https://files.diariodarepublica.pt/2s/2025/09/173000001/0000200003.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

SAGITA, L. et al. Promising research studies between mathematics literacy and financial literacy through project-based learning. *Journal on Mathematics Education*, v. 13, n. 4, p. 753-772, 2022. DOI: https://doi.org/10.22342/jme.v13i4.pp753-772.

TAMARIN, V.; SALEH, M. S. S. Integrating mathematics learning and financial literacy through a contextual approach in elementary schools. *EMTEKA: Jurnal Pendidikan Matematika*, v. 6, n. 2, p. 946-956, 2025. DOI: https://doi.org/10.24127/emteka.v6i2.7939.



XIANG, T. Y.; MAHMUD, M. S. Primary school mathematics teachers' perception toward financial literacy and students' ability to make financial decisions. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, v. 16, n. 3, p. 43-64, 2026. DOI: https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v16-i3/27657.



A catapulta como recurso didático no ensino e na aprendizagem de matemática

Douglas Carvalho de Menezes

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.6



Introdução

O contexto educacional exige que os profissionais da educação ministrem suas aulas por meios de materiais didáticos que mobilizem o pensamento histórico, crítico e social, gerando aulas que incentivam o discurso e prazer entre os educandos de participar da proposição.

Muitos estudantes apresentam, ao longo de sua jornada escolar, grandes dúvidas relacionadas à disciplina de Matemática, considerando-a uma matéria difícil. A busca por recursos didáticos, como materiais que facilitem a compreensão dos conteúdos e auxiliem nas aulas de Matemática, pode contribuir para a solução das dificuldades encontradas.

Um dos interesses dos estudiosos é buscar metodologias que alterem, aprimorem e melhorem o ensino e aprendizagem desta disciplina, tida, ainda, como difícil e em muitos casos rejeitada pelos discentes de todas as classes sociais e em todos os níveis de escolaridade (Reis, 2005). Aprender Matemática não é somente trabalhar conceitos e resolver exercícios, o educador deve promover o pensamento lógico e refletir sobre as aplicações matemáticas na sociedade atual.

Uma Matemática trabalhada como mecanismo de formação cidadã pode tornar os indivíduos grandes pensadores críticos, reflexivos e oportunizar princípios para a formação profissional, desenvolvendo habilidade e competências, atitudes e valores, além de construção de conceitos.

Pode-se afirmar que a educação precisa de uma reforma em seu contexto, buscando a inovação para superar barreiras impostas pela sociedade. O educador deve sempre atuar de forma ética e competente na vida de seus educandos, para que os motive a serem cidadãos e profissionais cada vez melhores.

Segundo Lara (2003), um dos grandes desafios atuais no processo de ensinar e aprender Matemática está em "pensar em uma Matemática prazerosa, interessante, que motive nossos/as alunos/as, dando-lhes recursos e instrumentos que sejam úteis para o seu dia a-dia, buscando mostrar-lhes a importância dos conhecimentos matemáticos para sua vida social, cultural e política (Lara, 2003, p. 19).

Diante dessa necessidade e na perspectiva de uma educação que contribua para a formação profissional e cidadã, este projeto propõe a formalização e a realização de uma competição de catapultas, utilizando esse recurso como mediador pedagógico para facilitar a compreensão das funções de segundo grau.

A construção desta atividade e o campeonato de catapultas tiveram como objetivo apresentar uma aplicação da catapulta no cotidiano vivenciado, no qual os estudantes aprenderam a construir o protótipo e obter dados reais com aplicação a um estudo de caso.

Por ser uma ferramenta multidisciplinar, a catapulta oferece grandes oportunidades para desenvolver estudos e pesquisas voltados à Mecânica, Matemática, História, Informática, e também diversos problemas relacionados a contextos do cotidiano, trabalhando o intelecto social dos indivíduos.

A catapulta permite a integração de diversos conteúdos matemáticos em uma proposta didática articulada. Este trabalho foi construído junto a estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública e descreve a organização de um campeonato de catapultas entre os discentes, bem como as contribuições pedagógicas observadas ao longo do desenvolvimento do projeto.

A utilização de instrumentos reais é uma forma bastante prática para se entender melhor os problemas apresentados em sala de aula, obtendo-se com experimentos como a catapulta (Galdamez e Carpinetti, 2004). Ao inserir determinados instrumentos em sala de aula o educador pode estimular ao ensino e aprendizagem do conteúdo de sua disciplina associado às várias formas de montagem, análise do comportamento de um protótipo, ocasionando pesquisas educacionais que coopere para formação profissional, a socialização do trabalho em equipe e o aprendizado que reúne ciência e tecnologia (Cambruzzi e Souza, 2013).

Desta maneira, com este projeto, a Matemática deixou de ser apenas um conteúdo de ensino e passou a constituir-se como um instrumento de aplicação, possibilitando aos educandos compreender como utilizá-la em situações do cotidiano.

Divisão dos grupos

O projeto foi realizado em equipes, cada uma composta por três ou quatro estudantes. A escolha das equipes foi decidida pelos alunos, o professor apenas disse que cada conjunto deveria ser composto por três ou quatro discentes. Depois das equipes montadas, o docente entregou as regras de construção da catapulta para a disputa do torneio entre catapultas.

Regras para a construção da catapulta

a) A catapulta deveria ser constituída em sua maior parte de madeira ou chapas de metal, sendo permitido o uso de dobradiças de metal e um suporte plástico para a bolinha.

b) Elástico (sugestão: tipo cirúrgico), mola ou artigos que contenham mola (exemplo, ratoeira).

c) A catapulta não poderia ter à exposição qualquer tipo de material com ponta ou cortante, sob pena de desclassificação da equipe para o torneio.

Dimensões

a) Altura máxima: 50 cm, considerando do chão até a altura da haste de lançamento quando atingir o ângulo de 90° em relação ao solo como referencial.

b) Base: mínimo (20 cm x 20 cm) e máximo (50 cm x 50 cm), podendo ser retangular.

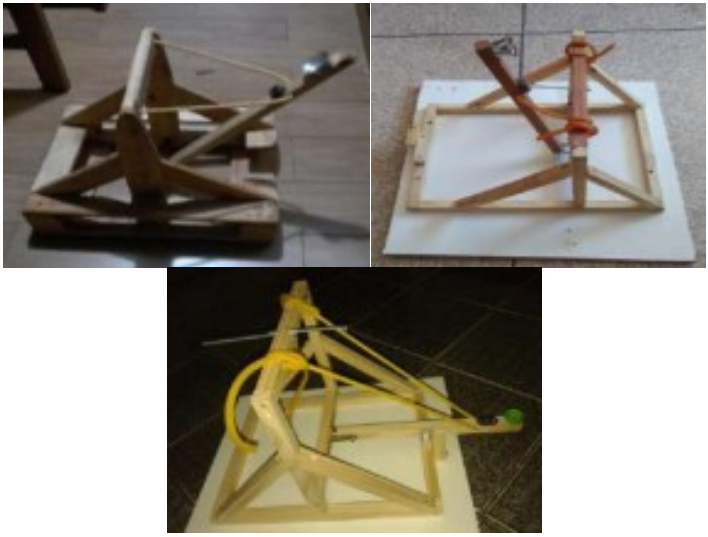
A construção da catapulta

As catapultas deveriam ser construídas de madeira, coladas com cola específica, e se possível, parafusadas, já que, no momento em que o projétil é disparado, a catapulta sofre um impacto, o que faz com que, caso suas peças não estejam certamente coladas umas nas outras, várias podem ser soltas e deslocadas com o impacto.

Bem no meio dos aros, deve estar o "braço" da catapulta, onde o projétil é colocado e disparado, com um cordão, curiosamente o

mesmo usado na fabricação de estilingues, o braço fará a catapulta ter um impacto, lançando o objeto. O braço irá ser parado por um parafuso ou uma haste de madeira colocada na parte de cima da catapulta.

Figura 1 - Retrata algumas das catapultas construídas pelas equipes.



Fonte: própria do autor.

Para que as equipes não comprassem a catapulta pronta, o professor pediu um relatório onde as equipes tinham que colocar fotos da montagem da sua catapulta. No relatório o docente pedia que os estudantes descobrissem a lei de formação do lançamento que descrevia o lançamento da bola de gude. Foi explicado aos grupos o que deveria ter no trabalho, sendo um pouco da história da construção da catapulta, como os estudantes construíram a catapulta e as medidas para acharem a função do segundo grau em que a bola de gude descrevia no ar.

Dessa maneira, o professor entregou aos discentes um roteiro de informações que ajudariam na construção do relatório final, sendo este o trabalho que seria avaliado pelo docente. As equipes digitalizaram como foram realizadas as etapas do procedimento para encontrar as raízes e o vértice por meio do lançamento da catapulta.

Assumindo que uma das raízes era nula, considerando o local de lançamento como a origem (r1 = 0), efetuaram cinco lançamentos do projétil e anotaram os dados em uma tabela. Dos cinco lançamentos feitos as equipe deveriam descartar o maior e o menor levando em consideração apenas três lançamentos, onde os mesmos eram somados e divididos por três para achar a média dos lançamentos, dessa maneira era achado a segunda raiz da função do segundo grau de cada equipe.

Para acharem o vértice (Xv, Yv) da função do segundo grau. A abscisa do vértice (Xv) será o ponto médio das duas raízes encontradas pela equipe. Para obtenção da ordenada do vértice (Yv), posicione a catapulta a uma distância do x do vértice a uma parede, para que possa marcar o ponto onde o projétil atinge-a. Efetue outros cinco lançamentos do projétil e anote os dados em uma tabela, as equipe deveriam descartar o maior e o menor levando em consideração apenas três lançamentos, onde os mesmos eram somados e divididos por três para achar a média dos lançamentos, dessa maneira era achado o Yv do vértice.

Abaixo está representada a resposta de uma das equipes, lembrando que o relatório era para serem entregue todo digitado:

> Nas primeiras tentativas, os valores aproximados de lançamento foram de 8,1 m, 9,6 m e 8,6 m. Portanto, tendo $r_1 = 0$, tirou-se a média aritmética desses três números (8,1+9,6+8,6)/3, obtendo $r_2 = 8,76$, portanto o xv = 4,38 (8,76/2).
>
> Nas segundas tentativas, os valores encontrados foram de 4 m, 4,2 m e 4,2 m. Agora, com o objetivo de obter o y_v, foi feita a média aritmética (4 + 4,2 + 4,2)/3, obtendo $y_v = 4,1$.
>
> Tendo os valores de x_v, y_v e r_2, utiliza-se a fórmula $f(x) = a(x^2 – r_2.x)$ para definir a função do segundo grau da nossa catapulta. Para isso, ainda é necessário encontrar o valor de a, que será obtido pela expressão de cálculo o y_v ($y_v = - a.(r_2)^2/4$). Com os valores encontrados, o valor obtido para a = - 0,21.
>
> Substituindo esse valor na fórmula $f(x) = a(x^2 – r_2.x)$, temos que a definição do protótipo criado é $f(4,38) = - 0,21(4,38^2 - 8,76.4,38)$.

Para encontrar o valor de f(x), vamos utilizar a fórmula de equação do segundo grau $f(x) = a(x^2 – r_2.x)$, tendo os seguintes atributos:

$r_2 = 8,76$

$a = – 0,21$

$f(x) = – 0,21(x^2 – 8,76x)$

$f(x) = – 0,21x^2 + 1,84x$

Portanto a função da minha catapulta é $f(x) = – 0,21x^2 + 1,84x$.

Observando a escrita do grupo, notou-se que a compreensão sobre o assunto foi de forma clara e objetiva. Os demais grupos entregaram suas respostas de forma sucinta. Escolheu-se a resposta mais bem organizada para expor neste relato de experiência. Durante o desenvolvimento do trabalho, os grupos tiram suas dúvidas com o professor que lhes ensinou os caminhos a ser percorridos pelos estudantes.

Apresentação do protótipo

Um dos membros de cada equipe foi sorteado para apresentar oralmente a montagem de seu protótipo, dentro de sala de aula antes da participação no torneio de catapultas. Foram apresentadas as características gerais do equipamento incluindo-se seu custo. O tempo de apresentação foi cronometrado, sendo no máximo 15 minutos para cada grupo. O sorteio do membro palestrante se deu imediatamente antes da apresentação de cada equipe, feita pelo professor. A ordem de apresentação das equipes foi definida no mesmo dia, por sorteio realizado imediatamente antes do início das apresentações, também feita pelo docente.

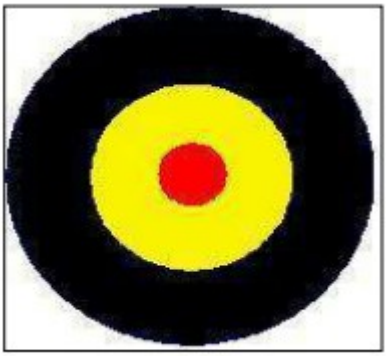
Competição entre catapultas

O objetivo da competição era que as equipes atingissem um alvo e a equipe que mais pontos conquistassem era a campeã. O professor estipulou que as equipes poderiam colocar a catapulta a uma

distância entre 2 a 10 metros do alvo para lançamento. Essa distância foi definida pelo professor devido ao espaço que tinha para desenvolver a competição entre as catapultas. Cada equipe colocou a sua catapulta onde queria entre os 2 e 10 metros.

Na competição, a meta era obter o maior número de pontos acertando o alvo. Os projéteis eram bolas de vidro (bolinhas de gude) de tamanho normal. O alvo era um círculo com diâmetro de 50 centímetros, dividido em três partes, como podemos ver na figura 2.

Figura 2 - Alvo da competição de catapultas.



Fonte: própria do autor.

As equipes que acertassem a parte central do alvo (vermelha) ganhavam o valor de 10 pontos, a parte em amarelo 7 pontos e a parte em preto 2 pontos. Cada equipe teve três lançamentos. O número total de pontos foi à soma dos pontos obtidos em cada lançamento. A equipe vencedora era aquela que no final dos três lançamentos possuísse maior número de pontos. Caso tivesse empate, as equipes empatadas teriam direito a mais dois lançamentos. Caso persistisse o empate, a situação se repetiria até que houvesse uma equipe vencedora.

A competição foi realizada em sala de aula, no entanto um projeto como este pode ser melhorado, utilizando os espaços abertos disponíveis na escola, deixando o padrão da sala de aula de lado. A ordem de jogada dos grupos foi sorteada pelo professor que acompanhou e filmou todos os tiros. Todo o evento consistia em aprimorar mais o saber sobre a disciplina de Matemática, mais

especificamente, o conteúdo de função quadrática ou função do 2º grau, tendo possibilidade para debates e ajustes na hora da competição.

Na figura 3 mostra todas as catapultas desenvolvidas por uma sala de aula para a competição entre catapultas.

Figura 3 - Catapultas construídas pelas equipes



Fonte: própria do autor.

Discussões sobre a aula prática

Os estudantes presentes puderam observar como se comportava o gráfico de uma função do segundo grau, no entanto foi notório que a Matemática nesta etapa apareceu de forma intuitiva, apenas ajustando a catapulta.

Foi observado também que as discussões foram em torno de torcidas pela equipe acertar ao alvo e somente para o ajuste da catapulta. Em nenhum momento houve questionamentos sobre como funcionaria a equação se estivesse mais perto ou mais longe, o motivo da movimentação do projétil. Esta é uma pauta que deve ser estimulada para provocar o questionamento e ao pensamento crítico sobre as atividades.

Esta atividade seria mais bem elaborada em conjunto com as aulas de Física. Para projetos futuros poderá ter a possibilidade de

parcerias para ampliar os estudos, introduzindo a força e a velocidade no gráfico.

Alguns estudantes foram perguntados sobre sua opinião sobre a aula. Os comentários foram satisfatórios, alegando terem uma aula de forma dinâmica. Um dos grupos afirmou que *"Considerando todas as atividades desenvolvidas e conhecimento obtido pode-se afirmar que o trabalho foi desafiante e produtivo. Algo muito importante para o crescimento acadêmico do aluno, que aprende observando a realidade e traz experiência, o que é essencial."*.

Outro grupo afirmou que *"A atividade foi mais dinâmica e alcançou maior integração e satisfação da turma, além de ter contribuído para um aprendizado diferenciado."*. Um terceiro grupo relatou que *"Sobre o desenvolvimento geral, pode-se dizer que todas as expectativas foram alcançadas, o rendimento da disciplina foi bom, houve muitas inovações com diferentes modelos de catapultas o que evidencia o interesse e criatividade dos estudantes no projeto."*.

O diálogo dos discentes foi uma ferramenta importante para saber melhor sobre o desenvolvimento de suas atividades e se foram satisfatórias, dessa forma a atividade foi produtiva, podendo aperfeiçoar e ser trabalhada em oportunidades futuras.

Considerações finais

Com este projeto, conclui-se que a atividade proposta ocorreu de forma dinâmica, favorecendo a compreensão e a visualização do gráfico resultante da função de segundo grau.

Outro fato importante que este trabalho pode possibilitar entre os educandos, foi o trabalho em equipe. Segundo eles, toda a performance deste projeto foi realizada com divisão de tarefas e prazos estipulados entre eles. Prova disto foi à harmonia e organização que estavam para posicionar a catapulta antes dos arremessos.

Projetos como estes cooperaram para as relações interpessoais entre os estudantes, facilitando seu desenvolvimento pessoal e interagindo com novas amizades. Por ser de fácil construção e manuseamento, com o desenvolvimento deste campeonato, pode-se afirmar que a catapulta é um objeto didático que pode ser introduzido

à sala de aula, facilitando no ensino-aprendizagem do conteúdo das funções quadráticas.

Referências

CAMBRUZZI, Eduardo; SOUZA, Rosemberg M. **O Uso da Robótica Educacional para o Ensino de Algoritmos.** 2013. In: Encontro Anual de Tecnologia da Informação e Semana Acadêmica de Tecnologia da Informação. 2013. p 40 – 47. Disponível em: <http://anais.eati.info/eati/article/view/326>. Acesso em: 11 abril 2026.

GALDAMEZ, Edwin Vladimir Cardoso; CARPINETTI, Luiz Cesar Ribeiro. Aplicação das Técnicas de Planejamento e Análise de Experimentos no Processo de Injeção Plástica. **Gestão & Produção**, São Carlos. v.11, n.1. p.121-134. 2004. https://doi.org/10.1590/S0104-530X2004000100011. Acesso em: 12 abril 2026.

LARA, Isabel Cristina Machado. **Jogando com a Matemática na Educação Infantil e Séries Iniciais**. São Paulo: Rêspel, 2003.

REIS, Leonardo R. **Rejeição à Matemática:** causas e formas de intervenção. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/handle/10869/1737>. Acesso em: 11 abril 2026.



Formação continuada de professores: impacto nas metodologias de alfabetização

Simone de Souza, Cristiane Batistioli Vendrame,

Vanessa Freitag de Araújo

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.7



Introdução

Refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita no contexto brasileiro não é uma tarefa fácil. Ao longo dos anos, programas de formação continuada para alfabetizadores foram ofertados e intensificaram o debate sobre a aquisição do sistema de escrita pelas crianças. Colello (2021) denuncia interferências de lemas políticos, da promoção de métodos infalíveis, de técnicas e atividades de ensino distantes da realidade escolar e das necessidades reais dos professores.

Neste capítulo, apresentamos parte dos estudos realizados pelos membros do projeto de pesquisa institucional denominado Práticas de Alfabetização e de Letramento: das políticas educacionais às atividades escolares, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Na ocasião, realizou-se uma pesquisa documental, bibliográfica e de campo no Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP) vinculado à UEM, com a participação de professoras que atuavam no Ensino Fundamental I – 1º, 2º e 3º anos.

Por meio de um questionário escrito, cinco docentes mostraram em que medida a participação em cursos de formação continuada interferiram positivamente (ou não) em suas ações alfabetizadoras. Cabe destacar que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá (parecer nº 6.336.299).

As respostas às questões foram analisadas de acordo com a Teoria da Análise do Discurso, em que se buscaram os "efeitos de sentido", ou seja, os modos de dizer das participantes da pesquisa e suas relações com a exterioridade, com suas condições de produção. Orlandi (2010, p. 30) expõe: "Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi". Desta forma, variados sentidos puderam ser identificados, pois uma mesma palavra pode ser entendida de ângulos diferentes para um professor, para um aluno, para a direção da escola, para os familiares, etc.

A seguir, apresentamos o perfil das professoras que aceitaram participar da pesquisa e do CAP, elencamos e explicamos brevemente os programas para formação continuada ofertados pelos governos

federal e estadual no período de 2003 a 2020, e relacionamos as metodologias adotadas para a alfabetização.

As participantes da pesquisa e a escola em que atuavam

Em 2023, as pesquisadoras entraram em contato com o colégio CAP para convidar as sete professoras que atuavam em turmas do ensino fundamental, e cinco delas aceitaram o convite para participação voluntária e anônima, sendo identificadas individualmente como P1, P2, P3, P4 e P5.

Elas tinham de 25 a 57 anos de idade, mulheres casadas, residentes em Maringá-PR. P1 atuou por seis anos em turmas de alfabetização, graduada e pós-graduada na área da Educação, com dedicação de 40h ao magistério. P2, graduada e pós-graduada, exerceu por um ano a docência na alfabetização e seis em outras turmas com 20h de dedicação semanais. P3 atuou por vinte e cinco anos, sendo cinco deles em turmas de alfabetização, não especificou sua formação. P4 atuou por oito anos em alfabetização e dezoito anos no total, graduada e pós-graduada na área, com 40h semanais. P5, possuía quarenta anos de experiência docente, sendo quinze deles em turmas de alfabetização, graduada e pós-graduada, com dedicação de 20h semanais.

Destas cinco, P1 e P2 não informaram sua condição contratual, estatutária ou temporária. P3, P4 e P5 são estatutárias. As duas primeiras relataram não terem participado dos cursos de formação continuada, o que a nosso ver, tem relação direta com o perfil contratual a que estavam submetidas, assentado na descontinuidade e alta rotatividade de profissionais em uma mesma escola.

De acordo com Ferreira e Moura Abreu (2014), que analisaram a contratação temporária docente para as instituições públicas do Estado do Paraná, essa forma de contrato é atípica e específica para atender a uma condição esporádica, visto que

> [...] a rotatividade dos professores temporários é alta, o que evidencia a não continuidade do trabalho pedagógico, pois cada novo ano letivo representa uma incógnita na vida profissional do temporário, que não sabe em que escola irá atuar e se será recontratado. Inferimos que essa situação pode incidir

> negativamente sobre a qualidade do ensino ministrado na rede (Ferreira; Moura Abreu, 2014, p.132).

O CAP possui professores estatutários, aprovados em concurso, e também profissionais temporários. É um espaço educacional público situado dentro do campus sede da universidade, fundado em 1974, que propõe uma educação coparticipativa, envolvida com a oferta da educação básica para o desenvolvimento da cidadania, com professores habilitados na área, mas não imune à rotatividade de profissionais. Tem por finalidade

> [...] servir como laboratório de investigação, testagem e experimentação de técnicas pedagógicas; servir como centro inovador e catalisador do processo de inovação pedagógica; prestar serviços à comunidade relacionadas à sua finalidade de ensino, de pesquisa e de extensão; e servir como campo de estágios preferencialmente para os cursos de licenciatura da UEM; instrumentalizar a comunidade escolar para o desempenho consciente da cidadania (UEM, 2011, p. 9).

Trata-se de um espaço formativo para os futuros docentes que cursam as diversas licenciaturas, local de desenvolvimento de projetos de extensão, de formação continuada dos profissionais da educação, de oferta do ensino fundamental e médio. A seguir apresentamos, brevemente, quais programas foram disponibilizados para capacitação de alfabetizadores e suas vulnerabilidades.

Programas governamentais para a formação continuada docente (2003 – 2020)

Os programas de formação continuada para professores alfabetizadores alinham ações federais, estaduais e municipais com a finalidade de enfrentar o analfabetismo e atuar na qualidade da aprendizagem da leitura e da escrita de crianças, jovens e adultos. Abordamos apenas os cursos ofertados de 2003 a 2020, período condizente com o foco da pesquisa e os citados pelas professoras no questionário.

As participantes P3, P4 e P5, destacaram: Brasil Alfabetizado (2003), PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012),

Mais Alfabetização (2018), Tempo de Aprender (2019) e o Programa Educa Juntos (2020).

Destinado a jovens e adultos, o Brasil Alfabetizado (PBA) fundamentava-se no exercício da cidadania, admitia participação voluntária para a formação de alfabetizadores, na busca de atingir a Meta 9 do Plano Nacional da Educação. "Trata-se do compromisso moral de não deixar nenhum brasileiro para trás!" (MEC, 2022, p. 13).

O PNAIC considerou os altos índices de analfabetismo e buscou capacitar professores para alfabetizar crianças até os oito anos de idade, no espaço dos três primeiros anos do ensino fundamental, incluindo também conhecimentos matemáticos. Iniciou a avaliação de crianças aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ao final de cada ano e premiou o desempenho de escolas e professores. De acordo com Silva et al (2016, p. 29):

> A ênfase do PNAIC na importância de serem realizadas avaliações com o objetivo de aferir resultados, produzir estatísticas e estabelecer rankings, com o intuito de regular desempenhos, é a tônica as orientações apresentadas nos manuais de implantação. É por meio dos resultados de avaliações que são fabricadas verdades a respeito do nível de alfabetização dos estudantes e sobre o modo como devem atuar os docentes.

Nesta direção, o Programa Mais Alfabetização se apoia nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), no Sistema de Avaliação da Educação (SAEB) que "apontou uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática)" (Brasil, 2018). Dispôs de apoio financeiro e didático por meio de adesão das escolas, e de assistente bolsista para auxílio em sala de aula.

A condição de níveis insatisfatórios de leitura, escrita e matemática associada à capacitação docente abre espaço para reflexões sobre a responsabilização exclusiva dos professores e escolas, deixando em segundo plano outros fatores que interferem na qualidade educacional como estrutura física escolar, condições de

trabalho, realidade socioeconômica das crianças, participação das famílias, dentre outros.

Para Gontijo (2014), a responsabilidade pela reversão do fracasso escolar assentada na adesão "confere à formação um caráter não essencial [...] deixa para o professor a decisão de realizar ou não os cursos" (Gontijo, 2014, p. 70). Além do que não basta a disponibilização de materiais, quando os custos adicionais para a formação (transporte, alimentação, acesso à internet, tempo de estudos, etc) não consideram a realidade socioeconômica desse profissional.

Ainda sob a bandeira da melhoria da qualidade da alfabetização, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), disponibilizou materiais e cursos on-line com o rótulo de "baseados em evidências científicas" (MEC, 2019). Propôs direcionamento da gestão educacional, indicação de atendimento individualizado aos estudantes, valorização profissional e participação da família. Em razão da mudança de governo houve a ruptura desta política. As professoras pesquisadas indicaram o Tempo de Aprender, curso inserido na PNA, integralmente realizado na modalidade a distância por meio da Plataforma Avamec.

De acordo com Teixeira; Silva (2021, p. 677):

> Essas políticas são, portanto, estratégia de governo, que buscam legitimar a fala de quem está no poder. Esses programas buscam, por meio da instrução, produzir sujeitos-professor alfabetizador e alfabetizandos-através do discurso que está em evidência, convencendo-os de que através dele pode-se elevar a aprendizagem da leitura e da escrita e, consequentemente, melhorar a qualidade da educação, desconsiderando todos os outros fatores sociais, culturais, econômicos e históricos que envolvem o ensino-aprendizagem.

Os autores pontuaram que a PNA combateu o discurso do construtivismo, do letramento e da consciência fonológica, fundamentos adotados pela maioria dos cursos para alfabetização propostos até então.

Em nível estadual, O Programa Educa Juntos com o objetivo de "assegurar educação de qualidade aos estudantes da rede pública de ensino por meio de ações conjuntas com os municípios, a fim de superar a fragmentação das políticas públicas educacionais" (SEED/PR, 2020),

ofereceu aos professores materiais impresso de Língua Portuguesa e Matemática, assentado na concepção de alfabetização associada ao letramento. Sinalizou estratégias de aprendizagem, planejamentos e avaliação.

Esta direção evidenciou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as ideias de Magda Soares e a Psicogênese da Língua Escrita, em direção às atividades intencionais de consciência fonológica, produção e interpretação textual. Para Girard e Rausch (2022, p. 13) "pouco se inovou, nos últimos tempos, no modelo de formação oferecida, sugerindo uma avaliação dos erros e dos acertos para buscar novas alternativas".

Perguntamos às professoras como elas avaliariam esses cursos. P3 afirmou: "Acho os programas do governo um tanto rasos no que diz respeito à formação do professor alfabetizador, mas para formação inicial é uma boa iniciativa"; enquanto P4 resumiu em "ponto positivo: a troca de experiências e a constante retomada dos conteúdos, ponto negativo: tempo". P5 destacou as "trocas de experiências, construção de novos materiais, aplicação em sala de aula, materiais didáticos de boa qualidade".

O uso de expressões como "um tanto rasos", "constante retomada", "troca de experiências" e "novos materiais" é esperado, considerando as professoras terem mais tempo de atuação e possivelmente participaram de cursos com mesmo perfil. Ao passo que é válido revisitar práticas, elaborar novos instrumentos e interagir com colegas de outras escolas.

Inferimos que a formação continuada é um momento importante para as professoras, permitem reflexões e trocas de ideias, contato com materiais didáticos revisados, reavaliações de metodologias. Paz *et al* (2022) ressaltam a autonomia do professor sendo edificada na relação teoria-prática por meio da escolha e emprego de metodologias de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Em contrapartida, as autoras identificaram também concepções superficiais, equívocos com as especificidades da alfabetização e do letramento, possibilidades de questionamentos sobre métodos. Vejamos o que as professoras pesquisadas relataram sobre suas metodologias.

Metodologias para o ensino da leitura e da escrita

Uma das perguntas feitas às professoras foi sobre quais métodos consideravam eficazes para alfabetizar as crianças. Elas responderam: "não tenho um único método, considero importante conhecimento de todos para utilização no momento correto (P5); "Não costumo escolher um método apenas, prefiro adotar procedimentos ou metodologias diversas que levem em conta as necessidades de cada criança" (P3); "os métodos que envolveram os alunos de forma lúdica, nas práticas, nas pesquisas, nas expressões oral, artísticas, na música" (P1); "o uso do alfabeto móvel e do silabário para a construção das palavras é fundamental" (P4); "método alfabético, silábico e fônico. Método analítico global" (P2).

Identificamos que P3 e P5 expressam a influência dos cursos de formação de base construtivista ao considerarem as necessidades das crianças e o momento oportuno para a escolha de uma ou outra metodologia. Contudo, P1 e P4 sinalizam para a redução dos métodos às atividades específicas. Não está clara a base teórica que sustenta suas práticas, quando P2 lista métodos diferentes.

Inferimos que diante de contextos históricos diferentes, ainda é consistente a reflexão de Soares (2003, p. 17):

> Não tinham uma teoria, porque aquele método era tudo: se adotassem o silábico, mantinham-se no silábico, pois não tinham uma teoria linguística ou psicológica que justificasse ser aquele o melhor método ou aquela a melhor sequência de aprendizado. A verdade era exclusivamente o que dizia a cartilha. Havia um método, mas não uma teoria. Hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método.

Outra questão feita às professoras abordou o que facilitou e o que prejudicou a alfabetização das crianças com as quais trabalharam. O que facilitou foram as "atividades lúdicas, a repetição de conteúdos com abordagens diferentes" (P1); "atividades lúdicas, interesse e vontade de aprender dos alunos" (P2); "a possibilidade de aprender

sobre os diferentes métodos de alfabetização é um ponto positivo" (P3); "a ajuda dos estagiários em sala" (P4); "a formação, professores auxiliares (PIBID), ajuda dos responsáveis, intervenções no processo" (P5).

É evidente que o interesse das crianças, a ludicidade, a exploração de jogos e brincadeiras contribuem para a função simbólica essencial à aquisição da leitura e da escrita, para o desenvolvimento cognitivo infantil. Além do auxílio de outras pessoas na condução das atividades, dos profissionais em formação, de responsáveis.

Pontos prejudiciais foram descritos como: "a falta de espaço na sala de aula, lugares estratégicos para proporcionar ambientes adequados para o desenvolvimento de atividades lúdicas. Falta de iniciativa da minha parte como professora de ter arriscado mais" (P1); "principalmente a falta de interesse e preocupação de familiares em ajudar no desenvolvimento de seus filhos" (P2); "como ponto negativo a escolha de um ou outro método sem levar em conta as necessidades do aluno, e a falta de recursos pedagógicos é uma dificuldade constante" (P3); "pouco envolvimento da família no caso de alunos que ainda não estão alfabetizados" (P4); "a participação da família que não soube orientar, ajudar de forma adequada" (P5).

Para a alfabetização é necessário espaço escolar adequado, formação contínua, colaboração familiar, métodos que considerem a realidade das crianças, como descritos pelas professoras. Sá e Werle (2022, p. 5) afirmam que "tornar a infraestrutura efetiva decorre das práticas e das interações dos atores, o que tem mais relação com o espaço gerado pela arquitetura e este, sim, pode fazer a diferença nos resultados", condição que chama a responsabilidade das instâncias administrativas, de modo mais amplo, da sociedade como um todo.

Limeira et al (2024) destacaram a participação das famílias como incentivadoras das atividades escolares numa perspectiva colaborativa entre as instâncias educativas, reforçando os laços para as aprendizagens das crianças. Em um contexto complexo, que é a educação, desafios surgem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e, no âmbito da alfabetização, podem intensificar-se ou não a depender de variados fatores que necessitam ser acompanhados constantemente.

Considerações Finais

Neste capítulo, buscamos destacar as concepções de um grupo de professoras que atuavam em escola pública, envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças.

Evidenciamos que as condições contratuais, os cursos de formação continuada e as práticas pedagógicas se interrelacionam. A instabilidade do trabalho docente impulsiona rotatividade e rupturas metodológicas, assim como impacta a formação continuada dos professores.

Identificamos que os programas de formação de alfabetizadores são válidos, promovem a reflexão, porém, acentuam a responsabilização docente em detrimento das melhorias e compromisso com as condições estruturais, salariais, sociais mais amplas.

A coparticipação entre estado, escola, família é fundamental. O desafio da alfabetização para todos não será resolvido pela formação esporádica e com oferta de cursos de perfil teórico-prático repetitivos e pontuais. Ouvir aqueles que estão no dia a dia escolar certamente faz a diferença.

Referências

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização**: o quê, por quê e como. São Paulo: Summus, 2021.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; DE MOURA ABREU, Claudia Barcelos. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 2, 2014.

GIRARDI, Isabela Cristina Daeuble; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação de professores alfabetizadores: revisão sistemática da produção científica realizada no Brasil entre 2014 e 2018. **Educação**, v. 47, 2022.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

LIMEIRA, Johnantan Candeia; MENDONÇA, Ana Karoliny Nery; HERCULANO, Antonio Marcos Cabral; MACÊDO, Maria José Isaac; TRIGUEIRO, Alexsandra

Lacerda de Caldas; RIBEIRO JUNIOR, João Cavalcanti; SANTOS, Shslayder Lira dos. Família e Escola uma parceria indispensável para formação dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Humanas em Perspectiva**, v. 62, 2024.

MEC-Ministério da Educação. **Brasil Alfabetizado**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-alfabetizado Acesso em: 10 abr. 2024.

MEC-Ministério da Educação. **Mais Alfabetização**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao Acesso em: 10 abr. 2024.

MEC-Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://pacto.mec.gov.br Acesso em: 12 abr. 2024.

MEC-Ministério da Educação. **Tempo de Aprender**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender Acesso em: 15 abr. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PAZ, Anderson Miguel dos Santos.; SANTOS, Maisa Evangelista.; PEREIRA, Cláudio Alves. Relações entre a formação continuada e as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores: dois estudos de casos**. Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 18, 2022.

SA, Jauri dos Santos.; WERLE, Flavia Obino Corrêa. Infraestrutura escolar: condições materiais das escolas e o rendimento dos alunos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 3, 2022.

SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **EDUCA JUNTOS**: língua portuguesa. Curitiba: SEED/ PR, 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/municipios/educa_juntos/material_apoio_didatico/lingua_portuguesa Acesso em: 08 abr. 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2016.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, n. 52, 2003.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise da. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10. 2021.

UEM - Universidade Estadual de Maringá. Resolução nº 032/ 2011- CEP. Maringá: **UEM**, 2011. Disponível em: http://www.scs.uem.br/2011/cep/032cep2011.htm. Acesso em: 10 de out.2024.



Pedagogia do alfabetizar letrando: além de um método

Claudiane da Costa Jorge Perez

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.8



A alfabetização e o letramento

Kleiman (1995 apud NUCCI, 2008) afirma que para compreender o papel da escrita como prática social, é preciso diferenciar a aquisição do domínio do código que se refere ao ato de ler e escrever ao de saber utilizar-se desse domínio nas práticas sociais de escrita e leitura. Ainda segundo o autor, o termo letramento teve origem na tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização no âmbito educacional.

> Pode-se compreender a alfabetização, a escolarização e o letramento considerando-se que a alfabetização ocorre na instituição escolar e envolve o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. A escolarização por sua vez é uma prática formal e institucional de ensino que visa à formação integral do indivíduo, sendo a alfabetização apenas uma de suas atividades. (NUCCI, 2008, p.54)

Soares (2003) afirma que:

> Tradicionalmente e consensualmente, considera-se que o acesso ao mundo da escrita é incumbência e responsabilidade da escola e do processo que nela e por ela se dá – a escolarização. Em outras palavras, considera-se que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja o letramento. (SOARES, 2003, p.89)

Sendo assim, pode-se dizer que a inserção do mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia, ou seja, a alfabetização. Por meio do desenvolvimento de competências do uso afetivo desta tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua, desta forma, se há o letramento.

Ampliando a concepção de escrita para além do contexto escolar, o letramento insere-se numa aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais. Nucci (2008) afirma que

apesar de os conceitos de letramento, alfabetização e escolarização terem marcas próprias, há um desafio histórico entre eles.

Soares (2003) afirma ser curioso que no mesmo momento histórico e em diferentes sociedades e distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes do sistema de escrita.

Porém, no Brasil, o movimento se deu de forma ao contrária, como afirma Soares (2003) "o despertar para a importância da necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização", sendo assim, no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, superpõem e muitas vezes se confundem.

Ocorreram algumas mudanças no Brasil através das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita divulgada pela obra de Emília Ferreiro. Soares (2003) afirma que "A relação entre concepção construtivista da aprendizagem e alfabetização foi compreendida de forma tão absoluta no Brasil que se difundiu amplamente o conceito equivocado de que só na fase da aprendizagem da língua escrita poderia um professor ser construtivista." Essa mudança representou para a área de alfabetização uma profunda alteração à concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita.

> [...] e passa a ser um ser ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com o material "para ler", não com material artificialmente produzido para "aprender a ler"; os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita, que caracterizam a criança "pronta" ou "madura" para ser alfabetizada são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento na relação da criança com o objeto "língua escrita" passam a ser vistas como "erros

> construtivos", resultado de constante reestruturações. (SOARES, 2003, p.11)

Sem negar a importância e contribuição que essa mudança trouxe para a alfabetização e compreensão da trajetória da criança no processo de descoberta do sistema alfabético, Soares (2003) afirma que é preciso "reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências que podem explicar a "desinvenção" da alfabetização e a perda de especificidade do processo de alfabetização"

Para Leite (2001) analisar o processo de alfabetização escolar à luz das ideias de Freire, pode-se assumir, a princípio que ele pode constituir-se tanto num processo de libertação/conscientização quanto num processo de domesticação/alienação dos indivíduos, dependendo do contexto ideológico em que ocorre.

Pensando numa perspectiva crítica implica não só a existência de relações de diálogos em salas de aula, mas também a escolha de conteúdos que possibilitem a problematização da realidade para os educandos. Essa condição, deve estabelecer relações através dos textos e temas relacionados com as condições sociais do aluno, ou seja, a sua realidade, proporcionando ao professor condições para desenvolver práticas de leitura e escrita partindo de assuntos ligados ao aluno, temas geradores de debates, de reflexões acerca do assunto, tendo assim, um núcleo de compreensão e conscientização. Para Leite (2001) essa perspectiva crítica deve ser ampliada em todos os processos de ensino, seja na educação infantil ou no último ano do ensino médio tendo todos os professores da escola para que seja amplo e concreto.

Tais reflexões devem possibilitar aos educadores uma revisão de suas práticas, de forma que a alfabetização não seja vista como um fim em si mesma, mas como uma importante condição/contribuição para a formação do cidadão crítico e transformador.

> Sabe-se que é papel da escola tornar o aluno alfabetizado, o que inclui o domínio do código; mas o principal desafio é tornar o aluno um indivíduo letrado, habilitando-o a usar a escrita em atividades comunicativas e culturais. (TFOUNI, 1995)



Para Nucci (2008) "o termo letramento urgiu no discurso de especialistas nas áreas de Educação e Linguística a partir da segunda metade dos anos 80".

Na nossa língua sempre há a necessidade do surgimento de novas palavras para nomear novos fenômenos, ideias e fatos, desta forma, a necessidade de compreender a presença da escrita no mundo social levou ao surgimento da palavra letramento.

Soares (1998 apud Nucci, 2008) enfatiza que letramento é o "resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais".

> Em outras palavras, a leitura e a escrita trazem para o indivíduo consequências socioculturais, ou seja, uma nova condição social e cultural, um novo modo de viver na sociedade e de se inserir na cultura (o que não implica mudar o nível socioeconômico), e também consequências linguísticas, uma vez que o convívio com a língua escrita influencia o uso da língua oral, as estruturas linguísticas e o vocabulário. (NUCCI, 2008, p.55)

Desta forma, há diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever. Sendo assim:

> Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 1998, p.36)

Consequentemente a pessoa letrada pensando socialmente e culturalmente já não é a mesma quando era analfabeta ou iletrada, pois, ela passa a ter uma outra condição social e cultural, ou seja, sua relação com o contexto, com outros e com bens culturais se torna diferente,

uma forma diferente de pensar e de se expressar que uma pessoa analfabeta ou iletrada.

Soares (1998 apud Nucci, 2008) afirma que o indivíduo letrado vive situações sociais diferentes que demandam usos funcionais diferenciados em seu cotidiano e podem determinar a natureza do seu comportamento. "Se, por um lado, o contexto social determina as práticas sociais do indivíduo, por outro, são necessárias habilidades individuais de leitura e de escrita. Assim, considerando-se que o letramento está relacionado com os aspectos individuais e os sociais, podemos compreendê-los sob duas dimensões, que são a individual e a social."

E diante desse contexto teórico, evidencia-se uma experiência concreta que dialoga com essas discussões em que foi desenvolvida em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública localizada em contexto periférico. A prática teve início a partir de uma avaliação diagnóstica que revelou um cenário comum: parte dos alunos já dominava aspectos do sistema alfabético, como a identificação de letras e a escrita de palavras simples, porém demonstrava dificuldades em atribuir sentido ao que lia e escrevia, evidenciando um distanciamento entre a alfabetização e letramento.

Para isso, foi organizado um projeto pedagógico intitulado "O bairro onde vivemos", com o objetivo de aproximar os estudantes das práticas sociais de leitura e escrita presentes em seu cotidiano. A proposta partiu do diálogo em sala sobre a realidade local, valorizando os saberes prévios das crianças. Em seguida, foi realizada uma saída exploratória pelo entorno da escola, na qual os alunos observaram e registraram diferentes gêneros textuais presentes no bairro, como placas, anúncios, nomes de estabelecimentos, anúncios e embalagens.

No retorno à sala de aula, esses materiais passaram a constituir o eixo das atividades. As crianças foram incentivadas a produzir lista dos locais conhecidos, escrever bilhetes para familiares indicando caminhos, elaborar pequenos textos descritivos sobre o bairro e interpretar informações contidas em textos reais. Durante esse processo, a professora atuou como mediadora, promovendo intervenções que favorecessem tanto a reflexão sobre o sistema de escrita quanto a compreensão de seus usos sociais. As produções dos alunos foram discutidas coletivamente deixando espaço aberto para os amigos colaborarem com melhorias.

Ao longo do projeto, foi possível observar avanços significativos não apenas na apropriação do código escrito, mas também na postura dos alunos frente à leitura e à escrita. Eles passaram a reconhecer a função social da linguagem, demonstrando maior interesse, autonomia e participação nas atividades propostas. Essa experiência evidenciou, na prática, que alfabetizar letrando implica integrar o ensino técnico da escrita – alfabetização - às vivências reais dos estudantes – letramento - reafirmando a importância de uma abordagem que considere a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento e inserido em um contexto social e cultural específico.

Referências

LEITE, S. A. da S. Parte I - Alfabetização e letramento: Notas sobre o processo de alfabetização escolar. **Alfabetização e letramento:** considerações para as práticas pedagógicas: Campinas: Komedi, 2001.

LEITE, T .M. S. B. R.; MORAIS, A. G. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1, unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012, p. 6-18.

NUCCI, Eliane Porto Di. **Alfabetizar letrando... Um desafio para o professor!** Alfabetização e Letramento – Contribuições para as práticas pedagógicas. LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (org). 4°ed. Campinas, SP: Komedi, 2008.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação - Poços de Caldas, MG, 2003

SOARES, M. **Letramento e escolarização.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento em texto didático:** O que é letramento e alfabetização. Um tema de três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.



Projeto Cartas do Meu Coração: transcendendo linhas: Ressignificação da Produção Textual e Engajamento Cidadão através do Gênero Carta

Silvana Aparecida Duarte da Silva

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.9



Introdução

O cenário contemporâneo da educação em língua materna impõe desafios severos ao corpo docente, exigindo reflexões contínuas sobre as metodologias de ensino de produção textual. O presente relato de experiência descreve analiticamente a implementação e os desdobramentos do projeto intitulado "Cartas do meu coração: transcendendo linhas", desenvolvido junto a uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. A idealização da proposta decorreu do diagnóstico de dificuldades substanciais de aprendizagem, apatia generalizada dos estudantes frente às propostas tradicionais de escrita e, fundamentalmente, pela interferência maciça de marcas de oralidade e da linguagem digital de aplicativos de mensagens instantâneas (como o WhatsApp) nas produções textuais formais.

Para fazer frente a essa realidade, buscou-se amparo na vertente sociointeracionista da linguagem. Conforme postulam Dionísio, Machado e Bezerra (2002), os gêneros textuais não consistem em estruturas estanques ou formas fixas de produção, mas sim em práticas sociais dinâmicas que se moldam e se transformam no cerne das interações humanas e de seus contextos de produção. A seleção estratégica do gênero carta justificou-se pela sua inerente natureza dialógica e pelas ricas possibilidades de trânsito entre as esferas da vida privada e da atuação pública institucional.

Dessa forma, o projeto estruturou-se em estrita consonância com as premissas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza a centralidade do trabalho com gêneros textuais enquanto via indispensável para a ampliação das competências linguísticas, estéticas e sociais dos educandos (BRASIL, 2017). Paralelamente, o arcabouço filosófico-pedagógico ancorou-se na concepção freireana de educação, compreendendo o ato educativo como uma atividade essencialmente dialógica, humanizadora e emancipadora, capaz de converter o estudante em sujeito ativo de seu próprio percurso cognitivo (FREIRE, 1996).

Objetivos

Com o intuito de conferir clareza e intencionalidade pedagógica à intervenção, as metas do projeto foram delineadas sob a forma de objetivos específicos e atitudinais, cobrindo dimensões estritamente cognitivo-linguísticas e competências socioemocionais.

Objetivos específicos (Cognitivos e Linguísticos)

- Reconhecer e dominar a estrutura composicional básica do gênero carta (local, data, fórmula de identificação do destinatário/vocativo, corpo do texto, saudações de encerramento e assinatura);
- Diferenciar de maneira consciente o uso dos registros formal e informal da língua, propiciando a ampliação do repertório lexical e o domínio gramatical;
- Desenvolver reflexão crítica sobre os usos da língua, aprendendo a monitorar e mitigar a interferência inadequada de marcas de oralidade e abreviações digitais em contextos formais;
- Compreender a utilidade técnica do preenchimento de envelopes, assimilando a lógica de distribuição de dados corporativos e postais como remetente, destinatário e Código de Endereçamento Postal (CEP).

Objetivos atitudinais (Socioemocionais)

- Resgatar e valorizar formas tradicionais e históricas de comunicação humana, contextualizando a evolução das tecnologias de informação;
- Consolidar a prática da revisão textual e da reescrita como etapas naturais, constitutivas e indispensáveis do processo de autoria;
- Estimular a manifestação prática de cortesia, alteridade e empatia mediante o exercício da escrita direcionada ao outro;
- Fomentar o respeito mútuo, o espírito cooperativo e o sentimento de corresponsabilidade social entre os pares componentes da comunidade escolar.

Metodologia

A engenharia metodológica do projeto sustentou-se no envolvimento ativo dos educandos e no estabelecimento de dinâmicas de aprendizagem essencialmente colaborativas. Como aponta Travaglia (1998), o ensino gramatical e linguístico deve privilegiar a interação ativa e a reflexão sobre os recursos da língua, afastando-se da mera decodificação automática ou memorização de normas descontextualizadas. O itinerário foi operacionalizado de forma sequencial através de três macroetapas integradas:

Etapa 1 – A Carta Pessoal e as Memórias Familiares: O marco inicial consistiu no resgate histórico e afetivo do gênero. Os discentes foram estimulados a pesquisar e trazer ao ambiente escolar missivas antigas pertencentes aos acervos de suas famílias. Essa imersão histórica fomentou debates reflexivos a respeito do papel da comunicação escrita em diferentes temporalidades socio-históricas. A primeira produção autoral teve como foco destinatários do círculo imediato de convivência dos discentes (colegas de turma, amigos e professores), servindo de base para a fixação dos elementos estruturais obrigatórios da carta e para o exercício preliminar da expressão afetiva escrita.

Etapa 2 – A Carta de Requerimento e o Exercício da Cidadania: Elevando o nível de complexidade e formalidade, os estudantes foram provocados a exercer o papel de investigadores sociais de seu próprio meio. Por meio de debates coletivos, identificaram demandas urgentes de melhoria na infraestrutura da unidade escolar e no espaço comunitário adjacente. Sob orientação mediada, redigiram uma carta formal de requerimento direcionada ao Chefe do Poder Executivo Municipal (Prefeito). Essa etapa materializou o conceito de letramento cidadão, demonstrando na prática como a escrita formal instrumentaliza o indivíduo para intervir democraticamente na sociedade.

Etapa 3 – A Carta à Realeza e a Ampliação de Horizontes Culturais: A etapa de culminância expandiu as fronteiras espaciais e culturais dos discentes. Após a realização de pesquisas biográficas mediadas, os educandos elaboraram uma correspondência formal endereçada à Rainha Letizia da Espanha. Esta atividade exigiu o emprego rigoroso da norma-padrão da língua, o uso polido de

pronomes de tratamento e fórmulas formais de cortesia internacional, promovendo a articulação qualificada entre pesquisa bibliográfica, interculturalidade e refinamento sintático.

Transversalmente às etapas, a rotina de trabalho incluiu a mobilização de variados recursos didáticos. Foram promovidas oficinas com jogos de raciocínio lógico e linguístico estruturados para dar suporte aos educandos que apresentavam defasagens severas. Adotou-se a confecção de cartazes informativos, o uso intensivo de recursos visuais e sessões sistemáticas de pesquisa e produção em pares (trabalho colaborativo), além de oficinas dedicadas exclusivamente à revisão textual recíproca.

Resultados e Impactos

A execução das ações engendrou impactos profundos e multifacetados, transpondo as paredes da sala de aula e alcançando a comunidade extraescolar. O desdobramento mais marcante da Etapa 2 foi o recebimento de uma resposta oficial do poder público municipal, a qual culminou na liberação de verbas para a reforma integral da quadra poliesportiva da escola. A observação palpável do resultado de suas próprias escritas gerou uma transformação substancial na autoestima e no sentimento de pertença institucional e comunitária daqueles jovens.

De igual modo, o envio da missiva postada à Casa Real Espanhola logrou êxito incomum: a Rainha Letizia respondeu formalmente ao grupo de alunos, enviando-lhes palavras de incentivo ao estudo, além de uma fotografia oficial autografada. O documento foi emoldurado e exposto no hall de entrada da escola, servindo como um poderoso elemento motivador simbólico para todo o corpo discente, validando socialmente a relevância e a dignidade das produções juvenis da escola pública.

No âmbito pedagógico e estritamente linguístico, constatou-se uma evolução notável no domínio do registro formal e da competência escritural. Os discentes demonstraram apropriação consolidada da arquitetura do gênero e o emprego perspicaz de recursos expressivos da tradição escrita, tais como o uso adequado e intencional do recurso do P.S. (Post Scriptum). Como desdobramento espontâneo, os estudantes inauguraram uma rede autônoma de

intercâmbio epistolar com alunos de outras instituições escolares da região, convertendo o ato de escrever em uma prática permanente de socialização e entretenimento, o que reduziu visivelmente os níveis de evasão e incrementou o engajamento em outras atividades extracurriculares.

Discussão

Os achados empíricos obtidos através do projeto confirmam vigorosamente a premissa de que o ensino fundado em gêneros textuais possui eficácia potencializada quando articulado a contextos pragmáticos e significativos de interação social. Conforme destaca Rodrigues (2005), o ensino de gêneros deve ser gerido sob uma ótica dialógica; o estudante deixa de figurar como mero receptáculo passivo de regras gramaticais abstratas e passa a agir como arquiteto ativo na construção de sentidos e enunciados legítimos. A escrita ganha vida quando o aluno percebe sua funcionalidade social real.

As reflexões teóricas de Koch e Elias (2006) também corroboram esta análise, ao asseverarem que o processamento do texto e a produção de significados linguísticos demandam ativação de contextos sociocognitivos específicos. Ao escrever para interlocutores autênticos — sejam eles colegas, governantes ou monarcas —, os discentes viram-se compelidos a ativar conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e estruturais, o que sedimentou o aprendizado de forma definitiva e reduziu sensivelmente o fosso outrora verificado entre a oralidade imediata e a escrita formalizada.

Outro fator determinante para o sucesso da proposta assentou-se na implementação sistemática da avaliação formativa e processual. Rompendo com a tradição punitiva do erro, cada rascunho e cada interferência da linguagem digital foram tratados pedagógica e clinicamente como etapas constitutivas de um percurso formativo em construção. Essa flexibilidade avaliativa viabilizou o acolhimento qualificado da heterogeneidade da turma, fornecendo feedbacks individualizados que respeitaram o ritmo de cada estudante e impulsionaram a autocrítica linguística e a autorregulação da escrita.

Considerações Finais

O percurso investigativo e prático delineado no projeto "Cartas do meu coração: transcendendo linhas" chancela a tese de que o ensino de Língua Portuguesa se agiganta quando umbilicalmente vinculado a práticas sociais autênticas. A carta, historicamente negligenciada em face do avanço das mídias digitais instantâneas, revelou-se um dispositivo pedagógico de extraordinária potência, hábil para conjugar rigor conceitual, afetividade, ampliação do léxico e inserção política cidadã.

A experiência ratifica a viabilidade de se construir, no âmbito da escola pública, espaços de inovação, excelência acadêmica e inclusão social, superando os determinismos sociais por meio de mediações intencionais e engajadas. Valendo-nos da sensibilidade lírica de Fernando Pessoa na célebre máxima "Tudo vale a pena se a alma não é pequena", conclui-se que cada linha traçada, cada selo colado e cada envelope preenchido transcenderam o exercício escolar protocolar, convertendo-se em marcas profundas de pertencimento, autoria e esperança emancipatória.

Referências

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

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMIRES, Vera. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. **Investigações**, Recife, v. 18, n. 18, p. 39-67, 2005.

RODRIGUES, H. R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 13, p. 115-128, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus. São Paulo: Cortez, 1998.



Afinidade e aflição com a Geografia Física: a construção de um kit didático que uniu inquietações e intenções

Marcella Gomes Esteves, Thalya Costa Lopes,

Júlio Eduardo de Sousa Bandeira, Matheus Jovino da Costa Rodrigues,

Thiago Vinícius Imbeloni Trindade

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.10



Introdução

Este texto revela o encontro entre uma professora recém-chegada — em seu exercício contínuo de reflexão docente — e uma demanda discente bastante específica, vinda de alunos de diferentes períodos de formação que se dispuseram a refletir sobre a construção de sua profissão. Esse diálogo culminou nos anseios de quem ensina e de quem deseja ensinar, ao mesmo tempo em que possibilitou o reconhecimento de vontades e problematizações compartilhadas.

Com o singelo objetivo de construir formas de ampliar o ensino e a aprendizagem de conteúdos da temática físico-natural da Geografia, através de um kit didático de minerais e solos, esses sujeitos trocaram conversas e reflexões que resultaram em debates amplos sobre a formação docente. Considerando temas que foram e são importantes para o momento atual e individual da graduação deles, mas que igualmente são objetos de estudo e trabalho da universidade, passando pelo currículo (da Educação Básica à Superior), recursos da universidade, programas de estágios, primeiras experiências docentes, relação universidade-sociedade, materiais didáticos, grupos de estudos independentes e problemas de pesquisa.

A docente narra os desafios da universidade, a falta de meios materiais e humanos, a angústia dos alunos, o desafio de refletir e agir sobre as demandas do contexto, a reflexão em torno de sua área de trabalho e a ressignificação de suas aulas; o mais calouro expõe as falhas da Educação Básica de seu percurso escolar, sua admiração em ter acesso ao conhecimento através de bons professores da graduação e a iniciativa da criação de grupo de estudos para aprofundar temas da Geografia Física; o mais veterano reflete sobre a função e a importância de ocupar os espaços da Universidade, principalmente os laboratórios de ensino de um Instituto de Educação e em como contribuir para qualificar a formação dos licenciandos; o orientando relata os desafios de como foi aprender uma área do conhecimento que demanda experiências práticas em plena pandemia e como construiu seu problema de pesquisa acerca da superficialização dos temas físico-naturais da Geografia no currículo nacional; e, por fim, a pibidiana compartilha a importância dos recursos didáticos e conta como construiu sua aula no Ensino Fundamental, considerando o kit produzido e como foi a experiência com os alunos secundaristas.

A professora

Fiz bacharelado e licenciatura em Geografia, mas antes disso passei dois anos no curso de Geociências e quando realizei a transferência, além de chegar com certa bagagem, mantive meu interesse pelas temáticas físico-naturais que comumente são atribuídas a um setor da Geografia – a Geografia Física. Embora a disciplina, em sua sistematização e desenvolvimento enquanto ciência, tem se esforçado a estabelecer o conhecimento geográfico em sua totalidade, a cisão entre área Humana e Física ainda está presente nas Universidades e se reverbera, consequentemente, na Educação Básica.

Vivenciei e ainda observo que essa dicotomia tradicional da Geografia acaba por formar profissionais que se especializam em uma ou outra área e, quando se tornam professores, principalmente da Educação Básica, podem ser convocados a ensinar exatamente a área à qual não se dedicaram, da qual sentem e reproduzem aversões, desconfortos e superficialização desse ensino.

Na primeira semana em que ingressei na docência do ensino superior, me deparei com panfletos colados nas salas de aula divulgando o evento mensal do curso de Licenciatura em Geografia chamado "Quinta Geográfica": um evento organizado pelos alunos e voltado aos alunos sobre temas que eles elencam como importantes para seu processo formativo. Naquela edição, o tema foi "Ensino de Geografia Física nas escolas: dificuldades e perspectivas", recebendo como palestrantes duas professoras de Geografia da rede pública de ensino e um docente do curso que ocupa a cadeira de Geografia Física. O evento já tinha ocorrido quando ingressei e lembro que aquele panfleto me chamou muito atenção, afinal eu estava assumindo exatamente as aulas dessa área de conhecimento.

Figura 1 - Cartaz de convite para o evento Quinta Geográfica - UFOPA/ICED



Fonte: CAGEO/UFOPA

No decorrer das aulas, recebi, de diferentes alunos, diversos relatos semelhantes com relação à área da Geografia Física no curso, mas principalmente que convergiam ao fato de, infelizmente, os alunos passarem por momentos delicados durante a formação, seja por conta da pandemia (ensino remoto, sem aulas práticas e de campo), seja por conta da falta de professores da área (afastados para qualificação ou para funções de gestão); e, por consequência, do receio de lecionar essa temática quando assumissem a sala de aula.

Comecei a entender que eu chegava num momento pontual em que a parte física da Geografia do curso estava um pouco fragilizada e os alunos estavam preocupados, buscando soluções. Decidi assumir algumas disciplinas dessa temática e planejá-las considerando possíveis revisões e retomadas de assunto, a inserção da maior quantidade possível de aulas práticas, oficinas específicas e saídas de campo para poder relacionar e aprofundar o conteúdo teórico. Além disso, decidi incluir como avaliação obrigatória das disciplinas de Geografia Física a elaboração de plano de aula e/ou material didático referente ao assunto, oportunizando momentos de reflexão, produção e compartilhamento sobre as possíveis transposições do conhecimento científico para os diferentes níveis escolares.



Quando os alunos me relatavam a preocupação e a insegurança em lecionar essas temáticas, eu percebia que, mesmo se sanadas as questões de conteúdo, eles buscavam algum apoio para pensar a construção da aula – nos métodos e recursos didáticos. Foi então que, conjuntamente, começamos e pensar em montar alguns materiais que pudessem ser usados para as aulas das temáticas físico-naturais nas primeiras experiências docentes dos licenciandos.

Pensamos em materiais que pudessem ficar disponíveis aos graduandos para levar em atividades educacionais diversas, seja no estágio, num grupo de estudos ou no futuro trabalho, quando estivessem já formados.

Dois conteúdos da temática físico-natural foram elencados: minerais e solos. Minerais, porque seria também uma oportunidade para qualificar as aulas da graduação, ampliando as amostras do acervo da Instituição; e solos, porque durante as saídas de campo pudemos coletar diversos materiais.

Com a ajuda dos alunos e do curso, montamos 4 kits de minerais, contendo em cada um: uma caixa com 33 minerais diferentes e uma cartilha apresentando as propriedades físicas de cada mineral, selecionados com o objetivo de possibilitar atividades em grupo em que o aluno-alvo pudesse manusear, comparar e realizar experimentos em mineralogia.

Coletamos em campo mais de 12 tipos de sedimentos, extraídos de diferentes contextos de aulas práticas do estudo da pedologia, e, com todos eles, criamos uma escala de cores para explorar essa propriedade específica dos solos com os alunos. Desse material, também selecionamos alguns tipos para os kits de solo, de modo que viabilizassem atividades escolares sobre textura e consistência do solo, permitindo literalmente a "mão na massa" na formulação dos conceitos específicos do tema.

Figura 2 - Registro da Produção dos Kits para o Laboratório de Ensino de Geografia – ICED/UFOPA



Fonte: Os autores, 2024.

Tanto na minha passagem pela Geociências, quanto na minha formação em Geografia, tive ricas oportunidades de aprendizagem que ratificaram a necessidade de aulas práticas, bem como aulas de campo, para a compreensão das temáticas físico-naturais. É muito difícil imaginar tanto o ensino quanto a aprendizagem dos conceitos de geomorfologia, pedologia, geologia, climatologia, hidrografia, biogeografia, sem poder observar a evolução de uma erosão para a formação de uma voçoroca; ou sem visualizar a transição da argila em um perfil do solo; sem identificar a amplitude térmica no solo ou na planta; sem ver o meandro de um rio; ou caracterizar a presença de espécies vegetais que indicam refúgios primitivos.

Ainda que a disciplina seja experiente em relatos descritivos, croquis e produção de imagens, a abstração dos seus conceitos científicos requer a compreensão do todo, com todos os elementos presentes, num raciocínio complexo espaço-temporal, pois não é, ou não deva ser, objetivo da Geografia isolar os objetos da relação homem-natureza.

Estar no lugar, observar, sentir, indagar, coletar e analisar é metodologia própria da Geografia e, nesse sentido, quando planejo minhas aulas, esforço-me para propor metodologias que estão direcionadas a esses verbos de ação e é assim que imagino que deva ser em qualquer ciclo da Educação Básica, adequando, claro, às necessidades específicas de contexto. Ao mesmo tempo, não trato com ingenuidade as dificuldades que envolvem essa decisão, porque é de fato mais difícil, mais caro, mais demorado, mais questionado e mais cansativo assumir essa escolha e que, nem sempre, recebe apoio interno e externo no ambiente escolar.

O objeto da Geografia, ou seja, o estudo da relação entre homem e natureza implica em conhecer ambos os aspectos — sociais e ambientais - para então refletir sobre a qualidade dessa interação e contribuir para melhores condições da vida em sociedade. Pego-me em aflição quando percebo que a academia continua reproduzindo a dicotomia das "Geografias" – humana e física e, mais ainda, quando sinto a preterição por essa última, porque entendo que a beleza da Geografia está exatamente em analisar e avançar na melhor apropriação da natureza, de forma harmônica e inteligente, e tal êxito depende do quanto a conhecemos.

Defendo, mesmo que para alguns pareça específico demais ou distante da realidade do aluno, que importa saber o comportamento físico e químico da água em distintos tipos de relevo para então qualificar o debate em políticas públicas de fornecimento e tratamento de água potável para a população; que importa compreender mecanicamente o solo para prever os movimentos de massa e estabelecer locais seguros e dignos de moradia para o cidadão; que importa comparar amplitudes térmicas e percentis pluviométricos para garantir conforto térmico no futuro e permanência da espécie no planeta.

Vejo, porque vivi na escola, porque estudei na graduação e porque hoje posso pesquisar a respeito enquanto docente, que o

ensino da Geografia Física é pensado cada vez mais distante da Geografia em si, toda ela. Boa parte das universidades alimentam a dita separação, formando professores que nem sempre terão aprendido em profundidade o tema e que, por consequência, poderão ser superficiais ou negligentes no ensino para alunos da rede Básica, e esses vão crescer cada vez mais alheios à compreensão de sua dependência do meio ambiente e das consequências para si e para outras gerações. É preocupante pensar em tudo isso em tempos de mudanças climáticas, maior artificialização da natureza na reprodução capitalista e, sobretudo refletindo localmente, no apelo ao papel da Amazônia nos debates políticos globais.

O veterano

A participação na elaboração do kit didático me fez refletir sobre minha experiência como monitor no Laboratório de Ensino em Geografia, que é, antes de tudo, uma reflexão sobre uma das categorias centrais da própria Geografia: o espaço. Não apenas o espaço físico, e sim o espaço vivido, construído coletivamente, em que relações, práticas e saberes se entrelaçam de forma dinâmica. Entendo que o laboratório vai muito além de um ambiente complementar à sala de aula, ele se constitui como um lugar de encontro que privilegia a troca de ideias e de experiências. É ali que o conhecimento no curso é produzido em conjunto, compartilhado e ressignificado.

Ser monitor nesse espaço é assumir um papel, e uma responsabilidade que ultrapassam a simples ideia de "monitorar um espaço físico". É o lugar onde ocorre o debate, a escuta e a construção em conjunto, não somente do professor de Geografia, mas do ser geógrafo. Nesse sentido, a monitoria significou para mim uma experiência que ultrapassa o visível, construindo conhecimento, criando amizades, e até mesmo aprendendo o que é ser universitário.

Diferente da sala de aula tradicional, em que muitas vezes o ensino segue uma estrutura mais rígida, o laboratório permite explorar outras formas de aprendizagem: mais livres, mais colaborativas e, sobretudo, mais significativas. É nesse espaço que conseguimos aprofundar discussões, desenvolver um olhar mais crítico sobre a profissão e própria Geografia, além de construir materiais para a prática docente.

Foi nesse contexto que comecei a me envolver de forma mais direta com práticas que buscavam fortalecer o ensino da Geografia Física dentro do curso, algo que, até então, era constantemente apontado como a atual lacuna pelos discentes em sua formação. Lembro que essa crítica ao curso teve como ponto de partida um debate realizado em um evento científico do curso, denominado "Quinta Geográfica". Naquela ocasião, durante a palestra, alunos e professores discutiram a fragilidade do ensino voltado à Geografia Física, especialmente no que se refere à ausência de práticas que possibilitassem uma aprendizagem mais concreta e significativa. E foi nesse cenário que uma docente recém-integrada ao colegiado demonstrou interesse em transformar essa realidade, propondo uma série de práticas, entre elas a criação de materiais didáticos que pudessem aproximar os estudantes dos conteúdos de forma mais prática, trazendo para a realidade aquilo que, até então, se apresentava apenas no plano teórico.

Foi a partir dessa inquietação coletiva que surgiu a ideia da professora de montar kits didáticos de mineralogia para o laboratório Como eu já atuava como monitor, fui diretamente envolvido nesse processo. Recordo-me de que a montagem dos kits foi um momento bastante significativo, pois exigiu não apenas organização, mas também estudo e familiarização com cada amostra, um momento em que teoria e prática se encontraram de forma muito concreta. Aquilo que, em disciplinas como fundamentos de geologia, muitas vezes aparecia de forma mais distante (restrito a imagens ou descrições) passou a ganhar forma nas nossas mãos.

Posteriormente à montagem dos kits, realizamos uma Oficina de Mineralogia, que foi fundamental tanto para a socialização desse recurso didático, quanto para a nossa própria formação. Nessa oficina, tivemos a oportunidade de manipular, observar, comparar e discutir as características e propriedades dos minerais. De certa forma, foi meu primeiro contato, e de muitos alunos, com minerais e rochas, que até então estavam presentes apenas nos livros e textos.

Figura 3 - Registro da Oficina de Mineralogia Realizada pelo Curso de Geografia (ICED/UFOPA)



Fonte: os autores, 2025.

Ao mesmo tempo, enquanto monitor e integrante da organização, aprendi na prática como estruturar uma atividade desse tipo — desde o planejamento, a divulgação, a organização dos materiais até a distribuição dos minerais para os participantes, auxiliando a professora durante a oficina. Foi uma experiência de troca, em que aprendi tanto no papel de monitor, quanto conceitualmente junto aos colegas presentes, reforçando e valorizando a construção prática do conhecimento, quando se trata de Geografia Física.

Após essa etapa, iniciamos a elaboração de uma cartilha didática para acompanhar o kit, orientando atividades da própria graduação e em estágios nas escolas. A construção dessa cartilha foi bastante cuidadosa e colaborativa, pois não se limitou à organização de informações; ela representou, para mim, a materialização do ensino mais acessível e significativo: pensamos na linguagem, na disposição

das imagens e na forma como os conteúdos seriam apresentados, sempre buscando facilitar a compreensão. Para isso, pesquisamos e estudamos o assunto, encontrando em sites especializados informações técnicas sobre cada mineral.

Figura 4 - Representação Visual do Catálogo Didático de Minerais do Laboratório de Ensino em Geografia (ICED/UFOPA)



Fonte: os autores, 2025.

Destaco a importância desses sites, pois, mesmo apresentando informações de forma teórica, conseguem trazer relação prática e detalhada, mostrando informações sobre cada tipo de mineral e seu uso prático pela sociedade. Além, é claro, de aprender sobre os sites e acervos digitais da internet, graças a ajuda da professora que nos orientou nesse sentido, aprendemos não apenas sobre os minerais em si, mas também sobre caminhos possíveis para acessar conteúdos diversos e produzir outros kits.

Posteriormente, o material não só foi disponibilizado em formato digital por nós, ampliando seu alcance e permitindo que outros estudantes e professores pudessem utilizá-lo em diferentes contextos educativos, como inspirou a futura criação de um site próprio do curso para reunir acervo diversificado de recursos didáticos.

Vale frisar aqui que, não apenas com essa experiência, mas também através do esforço de outros professores ao longo da

graduação (que ofertaram aprendizagem significativa, mesmo com tantas limitações que a pandemia nos trouxe), tive acesso a recursos digitais que apresentavam e explicavam fenômenos naturais, como, por exemplo, processos sísmicos em escala global, ampliando minha capacidade de compreensão sobre a dinâmica física da Terra.

Recursos esses que tiveram um impacto direto na minha prática durante os estágios e em programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Pois, ao planejar minhas aulas, ajudaram a incorporar elementos práticos e recursos que despertassem o interesse dos alunos. Lembro-me de situações em que utilizei materiais visuais e exemplos concretos para explicar certos conteúdos que, de outra forma, poderiam parecer abstratos. A reação dos estudantes foi bastante positiva, marcada por curiosidade e engajamento, o que reforçou minha percepção de que a aprendizagem se torna mais significativa quando envolve experiências sensoriais e interativas.

Essas experiências não apenas ampliaram meu conhecimento, mas também transformaram minha forma de pensar o ensino, porque justamente me fizeram perceber a potência do ensino ativo, mostrando que é possível (e necessário) construir práticas pedagógicas mais vivas, concretas e conectadas com a realidade dos estudantes. Imaginei meus futuros alunos tendo a oportunidade de tocar, observar e explorar rochas e minerais dando sentido ao ato de aprender, tornando-o mais concreto, envolvente e significativo. É claro, reconheço as limitações do ensino básico no Brasil, especialmente no que diz respeito à falta de recursos e de financiamento para a criação de laboratórios em escolas públicas, mas me sinto otimista com a minha formação e preparação para ser professor.

A Pibidiana

Durante as aulas de Geografia Física que lecionei na escola pública, sempre busquei proporcionar aos alunos o conhecimento sobre os elementos e processos naturais da Terra, como vegetação, relevo, climas e hidrografia. Considero essencial que eles compreendam as interações entre natureza e sociedade, desenvolvendo uma visão crítica e integrada do meio em que vivem. Para isso, sempre procuro adotar metodologias que favoreçam a compreensão desses processos, permitindo que analisem de forma prática e reflexiva os fenômenos

naturais. Dessa forma acredito que consigo me conectar mais com os alunos.

No ano de 2025 sendo bolsista do PIBID e acompanhando o cronograma escolar da turma do 6° ano do turno matutino da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Magalhães Barata, em Santarém/PA, me deparo com o cronograma que estavam previstas aulas sobre minerais, rochas e solo, o que me motivou a pensar em atividades que aproximassem os alunos desses conteúdos, pois quando eu era essas crianças não tive essas aulas que me despertaram esse interesse, pois achava as aulas muito monótonas e teóricas, o que não me motivava a ter curiosidade

Certo dia, quando entrei no laboratório de ensino de Geografia da UFOPA, observei alguns colegas da graduação montando saquinhos com solos. Curiosa, me inteirei sobre o que se tratava e logo descobri que eram kits preparados para serem usados em estágios e aulas. Fiquei empolgada com a feliz coincidência e perguntei se poderia levar alguns para minha escola. Em seguida, informei minha professora tutora para que ela aprovasse a ideia e, com o apoio das colegas do programa, montei a aula.

A primeira atividade prática aconteceu no dia 14 de maio de 2025, conduzida pelas graduandas do curso de Licenciatura em Geografia da UFOPA. Nesse dia, meus alunos tiveram contato direto com diferentes tipos de rochas — sedimentares, metamórficas e magmáticas, tanto intrusivas quanto extrusivas como recurso didático para demonstrar as características e diferenças entre os tipos de rochas. Essa vivência concreta ampliou a compreensão do conteúdo que já havia sido trabalhado em sala de forma teórica.

Figura 5 – Registro das aulas de Geografia Física do PIBID na escola pública com o uso dos kits.



Fonte: Os autores, 2025

Posteriormente, no dia 18 de junho, realizamos a segunda atividade prática, cujo foco foi a estruturação das camadas do solo. Os próprios alunos montaram essas camadas, participando ativamente do processo e consolidando os conhecimentos adquiridos, utilizando recipientes transparentes, amostras de areia, argila, húmus e pedregulhos, o que possibilitou uma visualização concreta da estruturação e composição dos solos. Essa abordagem prática tornou o aprendizado mais dinâmico, interativo e significativo.

Meu objetivo com essas atividades foi proporcionar uma compreensão mais aprofundada sobre as propriedades, composições e estruturas das rochas e das camadas do solo, reforçando os conteúdos por meio da articulação entre teoria e prática. Para isso, utilizei metodologias expositivas e dialogadas, iniciando com o trabalho teórico em sala e, em seguida, aplicando atividades práticas que permitiram aos estudantes relacionar os conceitos aprendidos com a realidade concreta dos materiais estudados.

Os resultados foram bastante positivos e evidenciaram a relevância do ensino da Geografia Física de forma contextualizada e participativa. Essa experiência reforçou para mim a importância de metodologias que vão além da abordagem tradicional, promovendo o envolvimento ativo dos estudantes e despertando neles o interesse por conhecer, analisar e compreender os fenômenos naturais que constituem o espaço geográfico.

O calouro

Lembro-me de receber com entusiasmo a notícia de que haveria a oferta de uma oficina introdutória à mineralogia. Além de ser um dos inscritos, me ofereci para ajudar a professora ministrante na organização dos encontros, o que foi o pontapé inicial para futuramente contribuir também com a preparação dos kits didáticos. Realizada em dois dias, a oficina reuniu alunos dos mais diferentes cursos da universidade, o que foi uma surpresa muito boa, porque assim a transposição do conteúdo precisou alcançar outros olhares que nunca antes tinham tido contato com o que era exposto ali. Em meio a exposição da professora e os comentários dos ouvintes, foi se construindo um espaço que mais tarde daria lugar a atividade prática, onde tivemos a oportunidade de observar e manusear alguns minerais raros, e ainda, fazer experimentações.

Posteriormente, como já citado, pude participar da confecção dos materiais didáticos de mineralogia e pedologia, o que significou um período de boas reflexões teóricas, mas que, para além disso, foram momentos divertidos de descontração com os outros colegas e entre as conversas foi possível imaginar as inúmeras possibilidades quanto ao uso dos recursos em salas de aula.

Todo o trabalho se deu no Laboratório de Geografia, de modo manual mesmo, e o que me chamou a atenção foi a curiosidade de todos que entravam no ambiente e se deparavam com dois ou três alunos observando minuciosamente os minerais, catalogando, fotografando, separando sedimentos por cor e textura, empacotando-os, pensando a melhor forma de organizá-los. E ainda que fossem os próprios professores ou os discentes veteranos do curso, aquilo ali se apresentou como algo novo e interessante. Eu penso que nesse momento de curiosidade dos citados, nós, os organizadores dos kits,

sentimos o primeiro frio na barriga para tentar explicar do que se tratava aquilo, pois, nos perguntavam e nós procurávamos responder da melhor forma possível; de certo modo, fomos convidados ao aprofundamento acerca dos minerais e solos.

Ao final de todo o trabalho de organização, pensamos formas de não deixar aquele material esquecido no armário do laboratório. Surgiu então a ideia do catálogo físico e digital, contendo as fotografias e informações sobre cada exemplar dos minerais. Julgamos também ser necessário coroar todo o esforço da equipe, até por um motivo de memória, escrever algum trabalho que registre nossas ideias, reflexões, aflições, e por que não, adoração pelo ensino.

Contudo, eu penso que é necessário dar continuidade e expandir cada vez mais este projeto. Os sedimentos de solos, por exemplo, foram pensados como produtos não duráveis para o acervo, pois, os kits de pedologia são para experimentação com os alunos, são exemplares que não voltam. Por isso, a coleta contínua é necessária e pode ser realizada pelos discentes da universidade em seus trabalhos de campo.

Outro ponto é a formação adequada aos colegas que desejarem utilizar estes materiais. A falta dos recursos didáticos não é o único problema, o modo, o método para utilizá-los também deve ser considerado. Acredito que oficinas como aquela de mineralogia cabem perfeitamente neste contexto e podem ser ofertadas no Laboratório, e, em uma situação mais otimista, até se tornar uma disciplina da grade curricular do curso.

Experiências como essas devem existir e se manter não somente nas universidades, mas serem estimuladas desde os anos iniciais da Educação Básica. Ao longo da minha trajetória na educação básica, tive poucas experiências com conteúdos voltados ao meio físico natural nas disciplinas de Geografia. Quando esses conteúdos eram abordados, geralmente apareciam de forma secundária, funcionando apenas como complemento descritivo ou de localização. Um exemplo disso ocorreu no 7º ano do Ensino Fundamental, nos estudos regionais do Brasil: o professor ao tratar das regiões brasileiras, priorizava a formação socioespacial do território, enquanto elementos como as bacias hidrográficas eram apresentados de maneira superficial, sem articulação com os outros aspectos. A partir do 8º ano, o ensino de Geografia Física praticamente deixou de fazer parte da minha

formação, mesmo em seu caráter mais descritivo, e foi assim por todo o ensino médio também.

Ao ingressar na universidade, tive contato com uma outra Geografia, mais densa e menos descritiva. No entanto, ainda percebia certa fragmentação na relação sociedade–natureza. Ao cursar as primeiras disciplinas de Geografia Física, passei a reconhecer seu caráter mais aplicado e funcional, embora alguns conteúdos, sobretudo os mais abstratos e teóricos, apresentassem maior grau de dificuldade de compreensão.

Contudo, dentre as disciplinas das quais mais tive dificuldades, a geomorfologia foi a que apresentou maiores desafios, especialmente no entendimento das formas de relevo em relação à sua estrutura, dimensão e classificação. Essa dificuldade começou a ser superada quando tive contato com uma representação em impressão 3D da geomorfologia de uma área do município de Santarém, graças aos esforços do professor responsável que se dedicou em ofertar significativos recursos didáticos. A possibilidade de observar e tatear as curvas de nível contribuiu significativamente para minha compreensão do conteúdo, evidenciando a importância da experimentação no processo de ensino-aprendizagem, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Nesse sentido, também destaco a relevância dos trabalhos de campo, fundamentais para a compreensão do espaço geográfico em sua totalidade.

Inclusive, foi a partir desse abismo na estrutura teórico-metodológica entre a Geografia escolar e a acadêmica que surgiu, por iniciativa dos próprios discentes, a proposta de criação de um grupo de estudos em Geografia Física no curso, denominado GEFISA. Com o objetivo de promover o aprofundamento teórico, a ideia central deste grupo foi a de construir um espaço permanente de formação, voltado à qualificação do debate acadêmico e a melhoria da compreensão sobre os conceitos geográficos, por meio da leitura, seminários e discussão de obras fundamentais da área, especialmente de autores clássicos como Alexander von Humboldt, Carl Ritter, Emmanuel de Martonne, Jean Tricart e Georges Bertrand, entre outros.

Ao ingressar no PIBID, enfrentei problemas relacionados às abordagens metodológicas e à escassez de materiais adequados para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental e Médio. Compartilho que receber a notícia de que eu assumiria a regência de aulas pelo

programa, foi um momento memorável e, ao mesmo tempo, desafiador. Pois eu imaginava que a experiência no PIBID estava muito mais associada à observação, ao apoio em atividades e à participação mais indireta no cotidiano escolar. No entanto, quando surgiu a confirmação de que eu estaria à frente de uma turma, a realidade da docência deixou de ser apenas uma projeção futura e passou a se apresentar de forma concreta e imediata.

Estava entusiasmado, porém, inseguro. Por um lado, havia a expectativa de vivenciar, de fato, o papel de professor, colocando em prática conhecimentos construídos ao longo da graduação. Por outro, havia o desconforto que revela o peso da responsabilidade docente. Afinal, sabemos que esse momento chega para todos que escolhem a docência, mas quando ele finalmente se concretiza, ganha outra dimensão. Imagino que esse misto de emoções esteja diretamente ligado à consciência do compromisso envolvido em estar diante de uma turma: conduzir o processo de ensino-aprendizagem, dialogar com diferentes realidades, lidar com imprevistos e, sobretudo, assumir o dever pela mediação do conhecimento.

Com o passar dos dias e a aproximação da primeira aula, esse sentimento foi sendo ressignificado. A insegurança inicial começou a dar lugar à preparação: elaboração de planos de aula, organização de estratégias didáticas e reflexão sobre como tornar o conteúdo acessível e significativo para os estudantes. Felizmente, o medo, nesse contexto, não desaparece, mas se transforma em um combustível importante para que o estudante de licenciatura possa construir sua identidade docente, impulsionando inclusive a busca por preparo, reflexão e aperfeiçoamento contínuo.

Em uma dessas situações, fui surpreendido pela solicitação da professora supervisora para preparar aulas temáticas de Fundamentos de Geologia para o 6º ano do Ensino Fundamental e de Pedologia para o 1º ano do Ensino Médio. Tratando-se de faixas etárias distintas, percebi a necessidade de elaborar estratégias diferenciadas, o que gerou preocupações: como ensinar esses conteúdos? Como realizar a transposição didática de forma eficiente? E como despertar o interesse dos alunos dessas idades?

Diante disso, recorri ao Laboratório de Ensino de Geografia da universidade, onde selecionei amostras de rochas para utilizar em sala de aula. Para o ensino de solos, tive a ideia de construir uma maquete

representando um perfil de solo, semelhante à que havia produzido anteriormente para avaliação da disciplina de Fundamentos de Geografia Física na graduação.

Figura 6 - Acervo de rochas e maquete de Perfil de solo.



Fonte: Os autores, 2024.

Durante a realização das aulas, a utilização desses materiais didáticos mostrou-se bastante eficaz: os alunos participaram ativamente, levantaram questionamentos, formularam hipóteses e se envolveram com as atividades propostas. No caso do ensino médio, os próprios estudantes produziram a maquete, enquanto os alunos do 6º ano responderam de forma muito positiva ao contato direto com as rochas. Os fragmentos passaram por suas mãos, e aquilo que antes era visto apenas como "pedras" passou a ser reconhecido como objeto de estudo "as rochas", componentes fundamentais da paisagem.

Dessa forma, percebi a importância da representação física dos conteúdos trabalhados em sala de aula, uma vez que ela desperta curiosidade, promove questionamentos e potencializa a aprendizagem por meio da experimentação. Concluo, nesse sentido, que se torna fundamental ampliar as possibilidades de ensino a partir da utilização de materiais didáticos diversificados.

As possibilidades de aplicação dos materiais presentes nos acervos didáticos são fundamentais para a formação de professores no curso de licenciatura. Esses recursos podem ser utilizados tanto por professores quanto por estudantes da graduação em atividades como estágios supervisionados e projetos como o PIBID. Além disso, contribuem para estimular o interesse dos licenciandos pelo ensino de

Geografia Física, incentivando a elaboração de outros materiais de apoio e promovendo orientações mais qualificadas sobre seu uso.

O orientando

Quando a professora Marcella Esteves entrou no curso, surgiu a proposta de criação de kits de minerais e solos que pudessem ser utilizados por discentes e docentes em atividades didáticas, tanto na universidade quanto nas escolas. Minha experiência nesse processo foi muito significativa, pois pude colocar em prática parte do que aprendi na graduação. Muitas vezes, durante a montagem, eu me pegava tentando lembrar se já tinha visto ou estudado sobre aquele mineral antes de pesquisar sua composição, o que se tornou um exercício de memória e aprofundamento.

Minha relação com a Geografia Física na graduação esteve muito ligada a dois docentes: Leandro Pansonato, que ministrou Geologia, Geomorfologia e Hidrografia, além das Cartografias e Ivan Vianna, responsável pelas disciplinas de Geografia Física, Pedologia, Climatologia e Biogeografia. Foi por meio dos trabalhos de campo realizados nessas disciplinas que compreendi a importância do aspecto visual e das metodologias ativas para o ensino da Geografia Física.

A minha formação em Geografia Física foi marcada por dificuldades, pois entrei na universidade no início da pandemia e isso prejudicou bastante meu aprendizado. As disciplinas de temáticas físico-naturais, que já eram complexas, ficaram ainda mais difíceis pela impossibilidade de realizar aulas práticas e saídas de campo. Por isso, decidi refazê-las posteriormente como ouvinte, buscando uma compreensão melhor.

Durante a pandemia, grande parte das disciplinas que tinham trabalhos de campo foram adiadas para quando fosse possível retomar as atividades presenciais. As aulas de Geologia e Geomorfologia, por terem sido oferecidas de maneira remota, foram especialmente desafiadoras. Essa dificuldade se refletiu até mesmo quando precisei ministrar conteúdos dessas áreas durante meu estágio. Para superar isso, procurei o professor responsável por essas disciplinas e pedi autorização para acompanhar novamente suas aulas junto à turma que estava cursando.

Quando iniciei o estágio docente na Educação Básica percebi que, mesmo com os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, a Geografia Física se mostrava menos atraente para os alunos em comparação à Geografia Humana, principalmente pela falta de materiais didáticos. Ao ensinar Geomorfologia e Geologia, por exemplo, os estudantes precisavam visualizar as rochas e os relevos; o mesmo acontecia com os solos. Além disso, percebi que os conteúdos físico-naturais estavam reduzidos nos programas curriculares e, em alguns casos, até ausentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante desse problema, nós, enquanto turma, trouxemos o debate para dentro da universidade e apresentamos essa demanda aos professores. Sabemos que, mesmo quando o docente universitário tenta tornar a disciplina mais acessível, existe uma barreira: muitos licenciandos já chegam com maior interesse em Geografia Humana, porque em suas trajetórias escolares tiveram péssimas experiências com a Geografia Física, considerando-a distante e difícil. Isso é preocupante porque alimenta um ciclo em que esse futuro professor não se sentirá capaz de ministrar esses conteúdos aos seus futuros alunos que, por consequência, vão considerar a Geografia Física "pesada" ou "chata".

Foi nesse contexto que surgiu a problematização da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em que, sob a orientação da professora Marcella Esteves, busquei compreender qual a frequência e como são abordadas as temáticas físico-naturais no currículo escolar e as consequências disso para o ensino de Geografia Física. Para responder à problemática, comparei os dois últimos documentos curriculares nacionais — os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a BNCC. Criei categorias de busca e análise para a leitura nos documentos com o objetivo de identificar as sugestões, conteúdos, competências e habilidades para a aprendizagem das temáticas físico-naturais.

Identifiquei que eram poucos os pontos abordados com relação a temática em questão e verifiquei que muitas das ocorrências que continham os aspectos físico-naturais da Geografia, as destacavam de forma implícita e quase sempre relacionada a algum aspecto humano, enfatizando que o objetivo se concentrava na questão social. Concluímos que as áreas como Hidrografia e Geologia praticamente

desapareceram do currículo escolar e as demais sofreram perdas significativas.

Na comparação temporal de currículo, percebi que os temas da Geografia Física estavam sendo retirados ou reduzidos e passei a refletir sobre como isso impactaria o ensino. Afinal, se a BNCC, ao reduzir ou retirar esses conteúdos, não os considera necessários, o professor da Educação Básica pode optar por não os ministrar.

Considerações finais

Os relatos sobre a construção dos kits didáticos em Geografia Física trouxeram, tangencialmente, o contexto dessa área do conhecimento no âmbito escolar e na sistematização da disciplina universitária, as especificidades acadêmicas locais e a defesa pela qualidade do ensino desse conteúdo.

O ensino de Geografia na Educação Básica ainda apresenta, de forma bastante acentuada, uma fragmentação entre as áreas de Geografia Humana e Geografia Física. Esse cenário pode ser explicado tanto por currículos fortemente voltados aos temas de humanidades quanto pela própria escolha de alguns professores em não aprofundar o ensino da Geografia Física. Tal contexto, provavelmente influenciado pela cultura dicotômica presente na academia, gera um efeito cascata que contribui para o déficit na aprendizagem de conteúdos relacionados às ciências ambientais e aos aspectos fisiogeográficos do espaço.

Nesse sentido, a compreensão crítica do meio físico deve ser incorporada às práticas pedagógicas, pois, entender os processos econômicos, culturais, políticos e sociais que moldam a paisagem, implica, necessariamente, compreender também os impactos dessas ações sobre o meio natural.

Diante disso, são necessárias as reflexões sobre a adoção de metodologias ativas no ensino de Geografia Física na Educação Básica, considerada muitas vezes “abstrata demais” para ser trabalhada em sala de aula. A realização de atividades in loco, a experimentação com materiais didáticos ou ainda a observação de fenômenos naturais em campo, por exemplo, está diretamente associada ao melhor aproveitamento e compreensão dos conteúdos trabalhados no ambiente escolar.



Há de se considerar que a ciência geográfica nos últimos anos tem passado por importantes reformulações no seu campo epistemológico, propondo inclusive soluções para minimizar a fragmentação físico-humano. Nesse sentido, se a Geografia se compromete com o estudo integrado do espaço e de suas múltiplas relações, é necessário que além da academia, estas mudanças também cheguem nas escolas.



O Território ancestral e mapas vividos: práticas cartográficas antirracistas

Vinicius de Luna Chagas Costa e Diomario da Silva Junior

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.11



Introdução

Os mapas são considerados representações espaciais, isto é, formas de mostrar e entender o espaço onde vivemos. Essas representações nos auxiliam a localizar comunidades, símbolos e marcas ancestrais, além de compreender melhor o que existe ao nosso redor. Os estudantes pertencentes ao quinto ano do ensino fundamental realizaram um trabalho de campo em Paraty e com seus mapas, puderam saber onde ficava localizado o quilombo, as vias importantes que lhe davam acesso e onde estão os relevos com maior altitude. Também utilizaram imagens de satélite para conseguir ver como era a área vista de cima, como se estivessem voando sobre ela.

Compreendemos os mapas como desenhos feitos para representar o mundo ou uma parte dele de maneira reduzida e organizada. Usam símbolos, cores e linhas para mostrar coisas como praças, rios, florestas ou comunidades. Essas representações também nos ajudam a perceber as mudanças que acontecem ao longo do tempo. Em Paraty, município localizado na região conhecida como Costa Verde do Rio de Janeiro, foi possível perceber como a cidade cresceu como as estradas alteraram a vida da população indígena e quilombola e a floresta, diminuiu. Além disso, os mapas foram muito úteis para que os detalhes da viagem fossem organizados e quais itens os estudantes deveriam levar considerando as condições climáticas e ambientais.

Dessa forma, aprender a usar e interpretar mapas e outras representações torna-se muito importante. São leituras que facilitam entender o espaço e as relações entre as pessoas, os lugares e a natureza. Lopes (2022) aponta que a cartografia enquanto linguagem e campo de saber sistematizado possui grande possibilidade de transformação, justamente pelo encontro do ser humano em sua condição autoral, de enunciação no tempo e no espaço.

A atividade de campo ocorreu em dezembro de 2025 e os estudantes tiveram contato com conhecimentos da geografia de uma cidade diferente da sua vivência cotidiana, com ênfase aos povos ancestrais. Desta forma, buscamos um retorno às nossas raízes civilizatórias: a África e as culturas indígenas, suas tecnologias, arquiteturas e conhecimentos científicos. O trabalho desenvolvido

contribuiu, sobretudo, com possibilidades de uma prática de ensino antirracista nos anos iniciais.

Para que o ensino de geografia possibilite aos estudantes a construção de sua cidadania, é fundamental a compreensão do espaço em que se vive e as relações que são estabelecidas (Callai, 2001, p.13).

A Geografia escolar está estruturada em torno dos conceitos socioespaciais, que englobam as relações entre sociedade e espaço, além das representações espaciais. Buscamos compreender o espaço geográfico em sua complexidade, promovendo uma abordagem crítica e contextualizada da cartografia. Para isto foi necessário estabelecer relações entre os diversos conteúdos desenvolvidos nas/pelas diferentes áreas de estudo, desenvolvendo um olhar crítico e curioso para com o conhecimento.

Metodologia

Ao elaborarmos o projeto pedagógico voltado para o trabalho de campo e as cartografias de Paraty, consideramos a realidade singular de um colégio destinado à aplicação de novas metodologias de ensino e aprendizagem e à promoção de intercâmbios de conhecimento e prática com os alunos das licenciaturas de outras unidades da Universidade.

A dinâmica das práticas cartográficas com crianças prevê o estímulo à autonomia intelectual e moral dos estudantes envolvidos no processo. Os conteúdos são vistos, nessa prática, não como um fim em si mesmo, mas como meios de favorecer o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem dos discentes. As intervenções conscientes e planejadas dos professores envolvidos no processo buscam desenvolver a formação ampla do aluno.

Ao longo dos meses que antecederam a expedição, recorremos à utilização de diferentes tipos de representações cartográficas, favorecendo a mais ampla compreensão dos empregos sociais das mesmas.

Investimos na compreensão dos modos de apropriação dos novos conhecimentos geográficos das crianças, fazendo uma escuta generosa dos depoimentos pessoais, dos comentários, das descobertas e dos julgamentos emitidos pelos alunos. Alguns momentos

específicos, como a Roda de Leitura e os jogos privilegiaram essa prática tão positiva para a afirmação dos sujeitos do conhecimento, em interação com os demais.

Com esse intuito, o trabalho pedagógico organizou-se em três movimentos: no primeiro, discutimos a relação entre Geografia do Estado do Rio de Janeiro, com ênfase no trajeto entre a cidade do Rio de Janeiro e Paraty e os municípios atravessados durante a viagem; em seguida, exploramos a utilização do atlas escolar como recurso pedagógico; por fim, incentivamos práticas cartográficas desenvolvidas graças à expedição a Paraty, evidenciando como a vivência em campo contribui para a construção de cartografias autorais e para a formação de uma consciência espacial crítica nas crianças.

Espacialmente, os estudantes tiveram a oportunidade de atravessar a Serra da Bocaina, onde há remanescentes da Mata Atlântica, visualizar parte da faixa costeira que forma a Baia da ilha Grande, caracterizada por suas praias e águas calmas e algumas áreas de manguezais. Esse contato visual foi fundamental para que fossem discutidas questões relacionadas a importância do mapeamento voltado para a preservação ambiental, já que muitas dessas áreas são áreas de proteção, como parques e estações ecológicas.

Concluímos reafirmando que alfabetizar cartograficamente é um compromisso com a infância e com a formação cidadã, permitindo que as crianças sejam protagonistas na construção de suas próprias representações do espaço.

Resultados e discussão

Durante o quinto ano os estudantes têm a oportunidade de uma atividade de campo na cidade de Paraty. Dessa forma, ao longo do ano, os docentes organizam diversas atividades voltadas para a organização desta viagem: desde a elaboração do roteiro, a arrumação das malas até o trajeto realizado do colégio até a cidade histórica.

A tradicional Expedição do 5° ano do CAp-UERJ a Paraty remonta a uma história longeva, iniciada há cerca de 30 anos. Essa experiência, construída ao longo dos anos, transformou-se em um verdadeiro rito de passagem, parte integrante da trajetória das crianças

dos anos iniciais do ensino fundamental, que, desde que ingressam na comunidade escolar do CAp-UERJ, já perguntam e sonham com Paraty.

É um momento de transição para o sexto ano, de reconhecimento da autonomia e de exercício crítico ao observar a paisagem, ao nos transportarmos para outro tempo, preservado pela arquitetura colonial. Com essa vivência, importantes conhecimentos espaciais são desenvolvidos. A cartografia social apresentada através dos mapas do Projeto Povos[1] (2023) tornou as rodas de conversa e os mapeamentos das crianças mais fluida. Apresentamos um breve contexto sobre as comunidades tradicionais que realizaram a pesquisa sobre o território e o trabalho de cartografar a região, incluindo famílias e escolas locais, envolvidas no processo. Ressaltamos que as comunidades tem uma grande importância para a formação social de Paraty. São ocupações antigas que habitam os territórios a pelo menos sete gerações e tiveram papel importante desde o período colonial, resistindo ali durante os ciclos econômicos que movimentaram a região.

Paraty reúne diferentes períodos históricos e foi reconhecida como Patrimônio Cultural e Natural da Humanidade: por seus sítios arqueológicos; pela diversidade ambiental associada às interações humanas; pela preservação histórica do traçado urbano original, com ruas e calçamentos característicos, bem como por seu conjunto arquitetônico de monumentos tombados pelo IPHAN; pela realização da premiada Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP), uma das maiores Feiras Literárias do mundo; e pela preservação de marcos de ancestralidade de comunidades quilombolas, de aldeias indígenas – como os povos Guarani e Pataxó.

A aproximação com os mapas acontece em vários momentos. Inicialmente, os estudantes tiveram acesso a uma apresentação de slides que trouxe aspectos políticos e econômicos das cidades de Mangaratiba, Angra dos Reis e Paraty. A partir da leitura de mapas e imagens as crianças fizeram registros em seus cadernos produzindo mapas, com elementos que consideravam interessantes sobre cada uma das cidades elencadas.

1 "Nós por nós mesmos", lema que guia o Projeto Povos, representa o protagonismo das comunidades tradicionais no desenvolvimento da cartografia social do território.

Figura 1 – Mapa produzido pela comunidade quilombola[2] apresentado aos estudantes ao longo das aulas



Fonte: Projeto Povos, 2023.

Podemos afirmar que a Expedição a Paraty, mais do que um evento tradicional do CAp-UERJ, faz parte do integra o calendário acadêmico de nossa Instituição, constituindo-se em ato contínuo de produção de uma memória coletiva institucional de várias épocas, presente, inclusive, nas lembranças de pais de estudantes do CAp-UERJ que no passado foram nossos alunos.

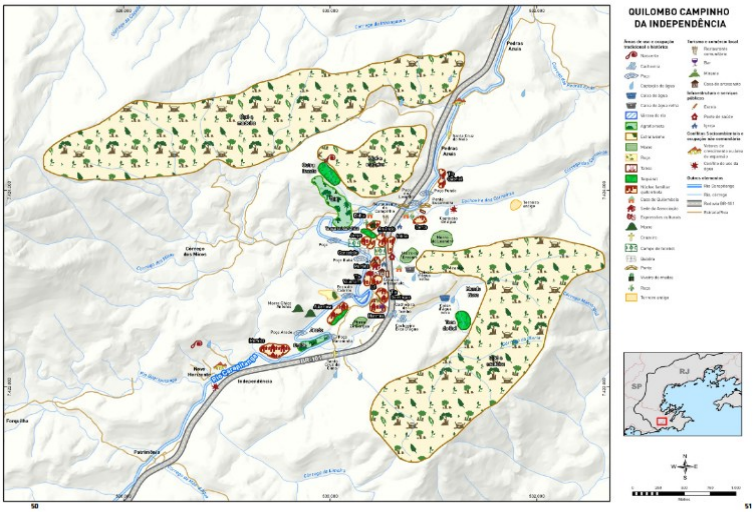
O repertório acerca das informações sobre a região contou com o estudo aprofundado do relatório denominado "Projeto Povos", realizado por uma exigência do licenciamento ambiental federal, conduzido pelo Ibama no ano de 2021. O documento registra o modo de vida e tradições que ainda resistem nos territórios e levanta a situação atual das comunidades em relação a temas como saúde, educação, saneamento, situação fundiária do território, práticas culturais, festas populares, trabalho e renda, segurança alimentar, modos de governança e outros temas escolhidos livremente pelas comunidades.

É necessário realçar que até o ano de 2023, foram mapeados pelos próprios moradores 64 territórios tradicionais caracterizados em

2 Os pesquisadores indígenas, caiçaras e quilombolas do Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT) participam da mediação nas comunidades mapeadas e de todas as etapas, entre elas chegança, mapa afetivo, localização e reflexão do território, revisão e validação, onde a própria comunidade define quais informações quer que se tornem públicas e quais prefere que sejam de uso interno. Tudo construído pelo e para os comunitários.

Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba: 48 caiçaras, 8 quilombolas e 8 indígenas. São mapas construídos pelas próprias comunidades que tem o potencial para contribuir para a defesa de seus territórios diante das ameaças trazidas por grandes empreendimentos. A utilidade dos mapas construídos pelas comunidades para a defesa de seus territórios também é realçada por integrantes do Ibama e Ministério Público Federal (MPF).

Figura 2 - Mapa do Quilombo do Campinho da Independência



Fonte: Projeto Povos, 2023.

Atualmente temos uma maior produção de atlas das localidades, construídos com dados mais próximos da realidade, trazendo descrições da cidade – histórico, paisagens, narrativas de autores/as que já conhecem profundamente o local. São expressões de uma cartografia do cotidiano, e com isso, introduzem a possibilidade de novos recursos e sentidos.

A partir deste mapa e de textos complementares, as crianças pesquisaram sobre os quilombolas e sua relação equilibrada com o meio ambiente, abordando a vivência das atividades agroecológicas praticadas. A intenção foi valorizar e aprender novas posturas a partir dessa cultura, utilizando conhecimentos locais integrados ao conhecimento científico, dando lugar a construção e a expansão de novos saberes ambientais. A ecologia como conceito nos permitiu

compreender a complexidade da sociedade que permeia o ambiente, nas inter-relações que acontecem na vida cotidiana.

Para a BNCC, trata-se de desenvolver "a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais." (Brasil, 2017, p. 361).

O fato de muitas mulheres serem protagonistas na organização social das comunidades quilombolas também chamou a atenção das crianças para outro tema importante na geografia: as toponímias. Foi possível discutir a questão de gênero, questionando por que, de modo geral, nas cidades, as mulheres são tão pouco representadas nos pontos de orientação espacial. Realçamos uma leitura cartográfica que envolve a vida social. Esses debates precisam chegar também na cartografia com as crianças.

Figura 3 - Mapas elaborados pelos estudantes do quinto ano



Fonte: Dos próprios autores, 2025.

Nessa atividade, os estudantes foram convidados a fazer um desenho livre, em um papel em branco, representando os territórios estudados. Existe uma ideia presente na escola onde o mapa é a única forma de representar o espaço. No entanto os desenhos, os cenários, e a maquete são formas outras e válidas de registrar o espaço. Não é somente o mapa que registra o espaço. Os desenhos do território e seus elementos foram surgindo a partir do exercício da memória e da definição, pelas próprias crianças, do que elas consideravam importante que seja caracterizado. Para Tuan (2018) "O lugar é um centro de significado construído pela experiência. É conhecido não apenas através dos olhos e da mente, mas também através dos modos de experiência mais passivos e diretos, os quais resistem à objetificação". Assim, pensamos o mundo através de relações espaciais e ao longo do processo os mapas experimentados arriscaram-se na desconstrução de uma geografia mais habituada às normas que restringem a criatividade.

Figura 4 – Detalhamento da cartografia social elaborada por pesquisadores locais



Fonte: Projeto Povos, 2023.

Os mapas captaram as diferentes percepções das crianças, expressando alternativas do raciocínio espacial. Este tipo de atividade possibilita à criança não só cartografar, mas criar uma parte do mundo em que ela, a partir dessa vivência também está inserida. Essa prática insurgente, que se distancia dos limites da cartografia tradicional ao permitir a representação de sentimentos, criatividades e humanização do espaço representado pelas crianças.

O professor norte americano Jeremy Crampton (2001) define como "visualização geográfica" a capacidade de mapas e imagens tornarem as relações espaciais visíveis. Na lógica cartográfica que considera as infâncias a vida pode ser registrada, desde a própria palavra mapa até alguns elementos que familiarizam a criança a orientação espacial, localização e legendas. É uma perspectiva que intenciona envolver as crianças na produção de mapas a partir da sua condição de autoria. A geografia se utiliza dos mapas como instrumento para analisar e compreender o espaço geográfico. De forma mais ampliada podemos afirmar que é necessário partir das relações no campo da percepção para finalmente representarmos. Quando trabalhamos com os estudantes a visão frontal e os diferentes extratos da paisagem, é possível dar maior profundidade a análise espacial.

Considerações finais

Pensar a cartografia escolar com e para as crianças nos convida a refletir sobre as experiências e vivências das paisagens que a cidade guarda e que só com um olhar atento e sensível somos capazes de perceber. A experiência relatada reafirma a importância da cultura cartográfica como um processo que transcende a simples decodificação de símbolos e mapas, constituindo-se em meio para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Além disso, destaca que o ensino de cartografia não deve se limitar a uma abordagem abstrata, mas, sim, possibilitar a compreensão do espaço "na sua concretude, nas suas contradições", permitindo que os alunos analisem criticamente as dinâmicas sociais, econômicas e ambientais que estruturam os lugares onde vivem. Segundo Cavalcanti (2010), o desenvolvimento do pensamento conceitual possibilita uma

transformação na relação do indivíduo com o mundo, sendo essa uma função fundamental da escola.

Em consonância com essa perspectiva, reforçamos que o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental precisa destacar aspectos relacionados ao exercício da cidadania, enfatizando a aplicação de conhecimentos geográficos na análise e resolução de situações e problemas da vida cotidiana.

Falamos muito sobre a dimensão do ser humano como ser histórico. Mas para nós, professores que trabalhamos com crianças, considerar a espacialidade é fundamental. Devemos pensar no desenvolvimento humano na dimensão histórica e geográfica. Somos marcados por algum lugar, por um espaço. O desenvolvimento humano precisa considerar o espaço.

As crianças veem mapas na vida cotidiana, em outodoors, na literatura e até nos games. Podemos dizer que existe uma cultura cartográfica desde que ela nasce e na escola buscamos trabalhar a alfabetização cartográfica. Existem muitas maneiras e formas diferenciadas de representar o espaço. Desse modo, compreender que a cartografia não é uma transposição da academia transferida para o cotidiano da escola se faz necessário.

Referências

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

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Terra Livre, n. 16, p. 133-152, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia: Escola e construção de conceitos**. 2010.

CRAMPTON, Jeremy W. **Maps as social constructions: power, communication and visualization. Progress in Human Geography**, v. 25, n. 2, p. 235-252, 2001.

OBSERVATÓRIO DE TERRITÓRIOS SUSTENTÁVEIS E SAUDÁVEIS DA BOCAINA. **Projeto Povos: Território, Identidade e Tradição.**



Territórios do Norte de Paraty. Fórum de Comunidades Tradicionais. Fundação Oswaldo Cruz. — Rio de Janeiro : Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis, 2023.

TAGLIATE, Andressa Moreira; LOPES, Jader Janer Moreira. Para achar algum lugar escondido: as vivências espaciais e a cartografia com crianças ou o anunciar do novo. In: CAVALCANTI, Lana Souza; PIRES, Mateus Marchesan. **Geografia Escolar: diálogos com Vigotski**. Goiânia: C & Alfa, Comunicação, 2021. 342 p.

TUAN, Yi. Fu. **Lugar: uma perspectiva experiencial/Place: an experiential perspective.** Geograficidade, 8 (1), 4-15 [em linha]. 2018.



Saberes indígenas na sala de aula: construindo uma educação intercultural no 3º ano do ensino fundamental da escola municipal 13 de maio, em Extrema-RO

Rosilene Aparecida Paulino Rodrigues.

Helgre Graygre Vieira da Silva Rosa

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.12



Relato de experiência

A discussão sobre os povos indígenas no contexto escolar ainda é marcada por desafios relacionados à presença de estereótipos, silenciamentos históricos e práticas pedagógicas superficiais que reduzem a diversidade indígena a representações folclorizadas. Nesse contexto, torna-se fundamental desenvolver práticas educativas que promovam o reconhecimento dos povos originários como sujeitos históricos, culturais e sociais, valorizando seus saberes e suas identidades.

A experiência aqui relatada foi desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal 13 de Maio, em Extrema-RO, a partir de uma proposta pedagógica voltada à valorização dos saberes indígenas e à promoção da interculturalidade. As atividades foram organizadas de forma participativa, buscando estimular a escuta, o diálogo, a reflexão crítica e o respeito às diferenças culturais.

Segundo Candau (2012), a educação intercultural deve possibilitar o diálogo entre culturas, promovendo práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diversidade e com a superação das desigualdades culturais presentes no espaço escolar. Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido buscou romper com visões simplificadas sobre os povos indígenas, favorecendo a construção de novos olhares e compreensões por parte dos alunos.

Caminhos da Experiência Pedagógica

A proposta iniciou-se com uma roda de conversa cujo objetivo foi identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os povos indígenas. A partir da pergunta "O que são povos indígenas?", os estudantes compartilharam diferentes percepções e experiências. Muitas falas estavam associadas a imagens estereotipadas, como indígenas vivendo apenas em florestas, utilizando ocas e sem acesso à tecnologia.

Na sequência, os alunos realizaram desenhos com a proposta "Como eu imagino um indígena". As produções evidenciaram elementos recorrentes como cocares, ocas, árvores, rios e pinturas corporais. Durante a socialização dos desenhos, observou-se que

muitas crianças relacionavam os povos indígenas apenas à floresta e a modos de vida considerados "antigos".

Outra atividade significativa foi a leitura e discussão sobre a infância indígena e os modos de vida dos povos originários. As conversas possibilitaram reflexões sobre diferenças culturais, respeito e diversidade. A participação de uma criança indígena na turma tornou-se um momento importante de troca de experiências, permitindo que os colegas conhecessem elementos reais da cultura indígena e ampliassem suas percepções sobre a temática.

Buscando desconstruir ideias equivocadas, foi realizada a atividade "Mito ou Verdade?", em que frases como "Indígena vive só na floresta" e "Indígena não usa tecnologia" foram debatidas coletivamente. Inicialmente, muitos alunos acreditavam nessas afirmações, porém, ao longo das discussões, passaram a compreender que os povos indígenas vivem em diferentes contextos sociais, utilizam tecnologias e preservam suas tradições culturais.

Esse processo dialoga com as reflexões de Baniwa (2012), ao afirmar que os povos indígenas precisam ser reconhecidos como sujeitos contemporâneos, participantes ativos da sociedade e produtores de conhecimentos importantes para a construção de práticas interculturais mais democráticas.

Saberes Indígenas e Natureza

As atividades também buscaram valorizar os saberes indígenas relacionados à natureza. Em rodas de conversa sobre plantas, rios e preservação ambiental, os alunos reconheceram que os povos indígenas possuem importantes conhecimentos sobre cuidado com a floresta, os animais e os recursos naturais.

Durante as discussões, surgiram falas como: "Os indígenas cuidam da floresta", "Não pode jogar lixo no rio" e "Tem que preservar a natureza". Entretanto, também apareceram ideias estereotipadas, como "Os indígenas vivem só da caça" e "Na aldeia não existe tecnologia". Essas falas foram problematizadas coletivamente, permitindo ampliar os conhecimentos da turma sobre a diversidade dos povos indígenas.

Segundo Baniwa (2021), os saberes indígenas são construídos historicamente a partir da relação com a terra, com os territórios e com a coletividade, constituindo importantes formas de resistência cultural e preservação ambiental.

Interculturalidade e Respeito às Diferenças

No desenvolvimento da proposta, foram promovidas atividades voltadas à interculturalidade, incentivando os alunos a compararem sua cultura com a cultura indígena. Em uma tabela coletiva, os estudantes identificaram semelhanças e diferenças relacionadas às brincadeiras, alimentação, moradia e convivência familiar.

As rodas de conversa sobre respeito também contribuíram significativamente para o desenvolvimento da empatia e da valorização cultural. Ao serem questionados sobre a importância de respeitar os povos indígenas, muitos estudantes afirmaram: "Eles têm cultura igual a gente", "Não devemos rir das diferenças" e "Cada povo tem seu jeito de viver".

As mudanças observadas nas falas dos estudantes dialogam com Hall (2006), ao compreender a identidade cultural como dinâmica e construída nas relações sociais. Dessa forma, as atividades desenvolvidas permitiram que os alunos revisassem percepções cristalizadas e construíssem novas compreensões mais críticas e respeitosas sobre os povos indígenas.

Fernandes (2016) destaca que a educação intercultural deve romper com práticas folclorizadas e promover o reconhecimento das histórias, culturas e identidades indígenas no cotidiano escolar. Da mesma forma, Alonso e Rangel (2018) defendem que as práticas pedagógicas precisam ampliar os espaços de diálogo intercultural e fortalecer o respeito à diversidade cultural nas escolas.

Arte, participação e construção coletiva

A arte esteve presente em diferentes momentos da experiência pedagógica, especialmente na oficina de grafismo indígena. Os alunos conheceram diferentes formas de expressão

artística utilizadas pelos povos originários e produziram trabalhos inspirados nos grafismos apresentados.

A atividade despertou grande interesse e envolvimento da turma, fortalecendo o respeito às manifestações culturais indígenas. Outro momento marcante foi a construção coletiva de uma maquete representando uma aldeia indígena. A atividade favoreceu a cooperação, o diálogo e o trabalho em equipe, permitindo que os estudantes compartilhassem ideias, dividissem tarefas e construíssem coletivamente conhecimentos sobre os espaços e modos de vida indígenas.

Ao final do projeto, os alunos participaram das atividades "O que aprendi" e "Minha nova visão", produzindo frases, pequenos textos e desenhos sobre os conhecimentos construídos durante as aulas. Muitas produções demonstraram mudanças significativas na percepção dos estudantes, evidenciando maior valorização dos povos indígenas, reconhecimento da diversidade cultural e compreensão sobre a importância do respeito às diferenças.

Considerações finais

A experiência desenvolvida na Escola Municipal 13 de Maio, em Extrema-RO, evidenciou a importância de práticas pedagógicas interculturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As atividades possibilitaram reflexões críticas, desconstrução de estereótipos e valorização dos saberes indígenas, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, respeitosa e comprometida com a diversidade cultural brasileira.

Além disso, a proposta fortaleceu a participação, a escuta, a cooperação e o protagonismo dos alunos, mostrando que o diálogo e as experiências coletivas são fundamentais para a construção de aprendizagens significativas. Dessa forma, o trabalho reafirma a necessidade de ampliar práticas pedagógicas que promovam o respeito aos povos originários e valorizem seus conhecimentos no contexto escolar.

Referências

ALONSO, Rosane; RANGEL, Susana. Educação escolar indígena e formação de professores: desafios e perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2018.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desafios. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

BANIWA, Gersem. Povos indígenas e o desafio da interculturalidade: direitos, políticas e práticas educativas interculturais. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2012.

FERNANDES, Natália. Educação escolar indígena e o desafio da interculturalidade. Curitiba: CRV, 2016.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.



Acesso ao ensino superior e medicina no Brasil: desafios e perspectivas

Ana Beatriz Tullio, Ana Flávia Galvão Procópio da Silva,

Maria Eduarda Franco Campos, Luana Ferreira Rodrigues,

Nauany Reis Zordan, Carla Barcelos, Vivian Aguiar Ferreira,

Monalisa Joana Fonseca Guedes, Lucas da Silveira Andrade

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.13



Introdução

O presente artigo desenvolve-se a partir de resultados parciais de um projeto de extensão que busca refletir sobre as possibilidades de acesso ao ensino superior, diante de propostas de decolonização da educação. A educação no Brasil sempre se constituiu como um tema central de debate nos âmbitos governamentais, tornando necessária a discussão acerca da forma como esse sistema é estruturado e se projeta nos diferentes espaços educativos, desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio, até o ensino superior. Além disso, a dificuldade de acesso à universidade configura-se como um fator relevante a ser problematizado, uma vez que a população de baixa renda e outros grupos minoritários permanecem distantes das vagas disponíveis.

Dessa maneira, as populações marginalizadas enfrentam obstáculos no acesso aos diferentes cursos ofertados; contudo, a graduação em Ciências Médicas destaca-se como o campo em que esse entrave se manifesta de maneira mais evidente. O contexto brasileiro revela que, apesar dos avanços em políticas de inclusão e ampliação de vagas, o curso de Medicina permanece altamente seletivo, concentrando-se em instituições privadas e exigindo investimentos financeiros que ultrapassam a realidade da maioria dos estudantes de baixa renda. Além disso, o perfil dos estudantes de Medicina é predominantemente formado por indivíduos brancos, oriundos de escolas particulares e pertencentes a classes sociais mais elevadas, o que reforça o carater excludente desse percurso formativo.

Esse cenário evidencia não apenas a dificuldade de ingresso, mas também a manutenção de desigualdades históricas, que se refletem na perpetuação de uma elite médica, com pouca representatividade de grupos racializados e de classes populares. Assim, o acesso restrito à graduação em Medicina aprofunda as disparidades sociais e limita o potencial de transformação da educação como instrumento de emancipação. A necessidade de políticas públicas mais abrangentes, como o PROUNI, torna-se urgente para democratizar o acesso e promover uma formação profissional diversificada e alinhada com as demandas sociais.

Ao refletir sobre os aspecto educacionais, é fundamental pensar a educação a partir de uma perspectiva de emancipação do ser

humano, em contraposição à lógica segundo a qual a escolha do curso superior reflete e reproduz o status social. Dessa forma, o acesso à Medicina e a outro curso considerado de prestígio não pode ser encarado apenas como um privilégio de poucos, mas sim como uma oportunidade de romper com estruturas sociais excludentes. Nesse sentido, instaura-se um processo de manutenção de uma determinada classe médica, o que exige uma revisão crítica do que se compreende por educação superior. Independentemente da área de formação, mas de modo mais evidente na Medicina, é imprescindível que a educação seja concebida como um processo de emancipação social, capaz de promover a inclusão, o respeito à diversidade e a valorização de trajetórias plurais.

Para tanto, é necessário que os debates sobre acesso ao ensino superior estejam atentos às dinâmicas de exclusão e opressão, propondo alternativas que garantam igualdade de oportunidades e ampliem o alcance das políticas de inclusão. O fortalecimento de programas como o PROUNI, a implementação de ações afirmativas e o incentivo à permanência de estudantes de grupos vulneráveis são caminhos possíveis para transformar o cenário atual e construir uma educação superior verdadeiramente emancipadora, especialmente no campo da Medicina, onde o impacto social é ainda mais significativo.

Transformação, Agressão e Libertação: A educação como resistência libertadora

Na sociedade capitalista, a seleção daqueles que adentram o ensino superior, seja ele público ou privado, não ocorre de forma neutra, mas é atravessada por uma lógica de manutenção do sistema econômico, no qual se pressupõe que alguns detenham o poder enquanto outros se subordinem a ele. Nesse sentido, o caráter arbitrário dessa seleção não se refere a uma ausência de critérios, mas à forma como tais critérios são estruturados a partir das dinâmicas do próprio capitalismo. Trata-se de um processo que produz um *ethos* de culpabilidade e permanente busca, ao mesmo tempo em que mantém os sujeitos inseridos em sua estrutura estagnados em suas condições sociais, limitando a capacidade de vislumbrar possibilidades concretas de transformação de suas condições de vida, conforme problematizado por Walter Benjamin em sua análise do capitalismo como religião (2011) em uma rede culpabilidade.

Contudo, Michael Löwy amplia essa interpretação ao sustentar que a formulação benjaminiana não se restringe ao capitalismo, culpado e endividado por seu próprio capital, mas alcança também os pobres, que passam a ser culpabilizados por "não conseguirem prosperar financeiramente e se endividarem" (LÖWY, 2007, p. 182). Nessa lógica, a ausência de sucesso financeiro é interpretada como sinal de não eleição ou de fracasso existencial, produzindo uma forma de condenação social.

Tal dinâmica implica a reprodução contínua da culpabilidade, que não se extingue com a morte do indivíduo, mas se transfere e se reinscreve na própria condição de pobreza. Como destaca Löwy, a palavra alemã *Schuld* carrega simultaneamente os sentidos de dívida e culpa, revelando a impossibilidade, no interior da religião capitalista, de dissociar a "culpabilidade mítica" da dívida econômica (LÖWY, 2007, p. 182).

Nesse contexto, as estruturas educacionais assumem papel central. Longe de perpetuar a imobilidade social, elas deveriam constituir-se como espaços de inclusão e de construção de horizontes de emancipação humana. A educação, quando efetivamente acessível e orientada por princípios de equidade, pode romper com os mecanismos simbólicos e materiais da culpa e da dívida, abrindo possibilidades de mobilidade social e de realização pessoal, ao ampliar as condições de desenvolvimento dos sujeitos para além das determinações de seu ponto de partida socioeconômico.

Diante da problematização, ainda Benjamin, aponta as características de violência presente da estrutura social, ao qual, em seus devidos recortes, ainda se encontram a realidade das universidades e a formação humana, marcada por expressões de violência em uma sociedade que nos impele a dialogar como processos de rupturas," na ruptura desse círculo atado magicamente nas formas míticas do direito, .na destituição do direito e de todas as violências das quais ele depende" (2011b).

Segundo Freire (1987) a pedagogia do oprimido, concebida como uma abordagem humanista e de caráter libertador, estrutura-se em dois momentos distintos. No primeiro, os sujeitos oprimidos passam a reconhecer e compreender o contexto de opressão em que estão inseridos, engajando-se ativamente em uma práxis voltada à transformação dessa realidade. No segundo momento, após a

superação da condição opressora, a pedagogia deixa de ser exclusiva dos oprimidos e se converte em uma pedagogia voltada à humanidade, caracterizada por um processo contínuo de libertação.

Importa destacar, ainda, a contribuição de Allan da Silva Coelho (2018) acerca da necessidade de uma educação que supere a exclusão da juventude e a reprodução das estruturas de opressão. Trata-se de compreender a educação em sentido ampliado, não restrita ao espaço escolar ou universitário, mas como formação humana integral, que se inicia na educação básica, atravessa a graduação e se articula aos paradigmas sociais que o sujeito é chamado a enfrentar. Educar, sob determinado ponto de vista, consiste em preparar o indivíduo para atuar em uma sociedade complexa, capacitando-o a distinguir entre símbolos e desejos que favoreçam a compreensão e realização de sua existência como ser humano. A finalidade da educação é proporcionar uma vida melhor, e essa ideia implica refletir sobre qual seria o modo ideal para o ser humano viver.

Nesse ínterim, segundo dados da Demografia Médica de 2023, a oferta de vagas para a graduação em Medicina tem crescido significativamente nos últimos anos. Entretanto, apenas 10% dessas vagas encontram-se na rede pública, enquanto 90% estão concentradas em instituições privadas. Ademais, na região Sudeste, que concentra grande parte dos cursos de Medicina, apenas 16,6% das vagas pertencem a instituições públicas.

Esses dados evidenciam que, embora haja ampliação da oferta de vagas em nível nacional, a maior parte delas permanece no setor privado, o que continua a favorecer parcelas mais elitizadas da população considerando que a mensalidade média de um curso de Medicina gira em torno de dez mil reais. Desse modo, o acesso de estudantes de baixa renda permanece significativamente restrito.

Estudos indicam que, apesar de avanços sociais no perfil da graduação médica, o estudante de Medicina no Brasil ainda corresponde majoritariamente a um perfil específico: branco, oriundo da rede privada de ensino e com trajetória educacional igualmente realizada em instituições privadas[1]. Em contrapartida, estudantes que cursaram integralmente a educação básica em escolas públicas,

1 cnnbrasil.com.br/educacao/brancos-somam-quase-70-dos-estudantes-de-medicina-aponta-estudo/?utm_source=chatgpt.com

especialmente aqueles em situação socioeconômica vulnerável, permanecem distantes desse padrão consolidado.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 6°, a educação como um direito social a ser garantido por meio de políticas públicas (BRASIL, 1988). Embora o ensino superior não seja explicitamente assegurado como direito universal, a partir da década de 1990 intensificaram-se os debates acerca da necessidade de políticas que ampliassem o acesso à universidade no Brasil.

Nesse contexto, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005, sendo implementado em 2004 como uma política do Governo Federal voltada à ampliação do acesso ao ensino superior, especialmente no âmbito das instituições privadas. O programa opera por meio da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais, nas modalidades presencial e a distância. Como forma de incentivo à adesão das Instituições de Ensino Superior (IES), o governo estabelece a concessão de isenções fiscais às instituições participantes (BRASIL, 2018).

Dessa forma, políticas públicas como o PROUNI, ao viabilizarem a concessão de bolsas de estudo, contribuem para a inclusão social de estudantes de baixa renda, ampliam o número de ingressantes no ensino superior e, simultaneamente, beneficiam instituições privadas com vagas ociosas. Tal dinâmica tem promovido alterações, ainda que limitadas, no perfil da Demografia Médica no país.

Assim, a expansão do ensino superior no Brasil demanda a inclusão efetiva de grupos historicamente excluídos, podendo favorecer a concretização de trajetórias educacionais antes inviabilizadas, bem como a construção de saberes e a ampliação das possibilidades de inserção profissional. Nesse sentido, a universidade privada também pode cumprir sua função social ao promover a educação e elevar o nível de qualificação profissional (LIMENA et al., 2011).

Diante desse cenário, o PROUNI apresenta-se como uma alternativa que, ainda que de forma restrita, amplia as possibilidades de acesso de jovens de baixa renda a cursos historicamente elitizados, como a Medicina. Assim, o presente artigo fundamenta-se na análise de dados da demografia médica e de informações governamentais, com o objetivo de demonstrar de que modo o acesso ao ensino superior, por

meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), tem contribuído para o aumento do ingresso de estudantes de baixa renda na graduação em Medicina.

Entretanto, observa-se que uma parcela majoritária da sociedade permanece excluída da formação profissional, na medida em que é submetida a ideais neoliberais que naturalizam sua posição de inferioridade social. Tal lógica sustenta a necessidade de uma mão de obra barata e não especializada, destinada a desempenhar funções que, em última instância, contribuem para a reprodução das desigualdades e para a concentração de riqueza nas mãos daqueles que detêm o poder econômico e político. Essa dinâmica pode ser compreendida à luz das reflexões de Frantz Fanon (1961), ao evidenciar a constituição de um sistema de violência que se perpetua nas estruturas sociais.

Simultaneamente, a população historicamente privilegiada mantém acesso às condições que possibilitam a formação em nível superior, reforçando sua posição dominante e ampliando sua capacidade de reprodução de privilégios. Nesse cenário, a educação superior opera, em muitos casos, como um mecanismo de legitimação das desigualdades, consolidando a distinção entre aqueles que ocupam posições de poder e aqueles que permanecem como base de sustentação do sistema.

Diante desse quadro político e social, torna-se pertinente questionar quem efetivamente adentra as instituições de ensino superior no Brasil, tanto públicas quanto privadas. No caso específico da graduação em Medicina, cuja oferta é majoritariamente privada, essa análise torna-se ainda mais significativa, exigindo a investigação do perfil dos estudantes ingressantes.

> O estudante de medicina no Brasil é majoritariamente branco, do gênero feminino, com idade entre 19 e 24 anos, realiza sua graduação em instituições privadas e cursou o ensino médio em escolas particulares. (Demografia Médica no Brasil, 2023, p. 113).

Sob essa perspectiva, observa-se a manutenção histórica desse padrão, evidenciando que indivíduos socialmente privilegiados tendem a permanecer nessas condições ao ingressarem em cursos altamente seletivos e elitizados, como a Medicina. Tal processo contribui para a

reprodução intergeracional do status social, sustentado por uma concepção arraigada da profissão médica como espaço de distinção e exclusão de grupos minoritários.

Contudo, nas últimas décadas, a implementação de políticas públicas e ações afirmativas voltadas ao acesso ao ensino superior como o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o programa Mais Médicos e, sobretudo, o Programa Universidade para Todos (ProUni) tem produzido inflexões nesse cenário. Essas iniciativas têm contribuído para a diversificação do perfil dos estudantes ingressantes, promovendo alterações, ainda que parciais, nas dimensões sociais e socioeconômicas da formação médica no Brasil.

Para o início da compreensão acerca do programa, faz-se necessário explicitar seu público-alvo. O ProUni é um programa do Ministério da Educação, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros que não possuam diploma de nível superior.

Podem participar do ProUni estudantes brasileiros que atendam a pelo menos uma das seguintes condições: ter cursado o ensino médio integralmente em escola da rede pública; ter cursado o ensino médio integralmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral; ter cursado o ensino médio parcialmente em escola pública e parcialmente em escola privada, também como bolsista integral; ser pessoa com deficiência; ou ser professor da rede pública de ensino, em efetivo exercício do magistério da educação básica e integrante do quadro permanente da instituição pública, concorrendo a bolsas exclusivamente em cursos de licenciatura caso em que não há exigência de renda. Para as bolsas integrais, exige-se renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa; para bolsas parciais de 50%, até três salários-mínimos por pessoa (BRASIL, 2016).

Diante desse cenário, torna-se fundamental discutir a percepção e a vivência dos bolsistas do ProUni nas instituições privadas, bem como os diversos entraves enfrentados na tentativa de transformação do perfil do estudante de Medicina e na ocupação de espaços historicamente negados à população de baixa renda. Trata-se, portanto, de compreender em que medida o acesso ao ensino superior

possibilita não apenas a formação acadêmica, mas também a reconfiguração de trajetórias sociais.

Pode-se afirmar que, sem a tomada de consciência acerca das múltiplas formas de violência, muitas vezes sutis vivenciadas cotidianamente pela população marginalizada, não haverá alterações significativas nas estruturas sociais vigentes. Tais violências são historicamente produzidas e reproduzidas por aqueles que, direta ou indiretamente, mantêm essa população em condição de alienação, garantindo a perpetuação das desigualdades nos campos profissional, educacional e da saúde.

Nesse sentido, a reflexão de Paulo Freire torna-se central,

> A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação a do ser menos. Como a distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 1987, p. 19).

Nesse ínterim, a luta por transformação social concretiza-se, em grande medida, por meio da implementação e do fortalecimento de políticas afirmativas. Nesse contexto, a inserção de estudantes do ProUni em instituições privadas, especialmente em cursos de alta seletividade como Medicina, representa um movimento de ruptura com processos históricos de exclusão, contribuindo para a superação da alienação e para a possibilidade de reconfiguração das condições sociais desses sujeitos.

Para que essa mudança de paradigmas se efetive, faz-se necessária uma ação coletiva, articulada entre indivíduos e políticas públicas. O ProUni, em conjunto com outras iniciativas afirmativas, possibilita não apenas a ampliação do acesso ao ensino superior, mas também uma forma de reparação histórica diante da exclusão da classe trabalhadora desse nível de ensino. Ao mesmo tempo em que evidencia as desigualdades estruturais, o programa atua no sentido de mitigá-las, promovendo a inclusão de grupos historicamente marginalizados em espaços tradicionalmente ocupados por elites econômicas e sociais.

Dessa forma, observa-se a consolidação de uma maior diversidade no ambiente universitário, com impactos que extrapolam o campo educacional, alcançando dimensões como empregabilidade, renda e qualidade de vida. Tais transformações não se restringem ao indivíduo beneficiado, mas repercutem em grupos sociais mais amplos, historicamente invisibilizados.

Cabe destacar, ainda, a relevância do ProUni na trajetória de vida de seus beneficiários. A partir de relatos de egressos, evidencia-se um sentimento recorrente de reconhecimento em relação à oportunidade de acesso ao ensino superior, possibilitando a ocupação de espaços antes considerados inalcançáveis e promovendo o desenvolvimento não apenas profissional, mas também humano.

A relação entre educação e inclusão social torna-se, assim, evidente, uma vez que o ProUni contribui para a ampliação da equidade no acesso às oportunidades educacionais e na qualidade da formação. Esse processo favorece melhores condições de inserção no mercado de trabalho, participação cívica e engajamento cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. Conforme aponta Neusa Felicetti:

> A relação entre educação e inclusão social está ocorrendo, pois o ProUni vem promovendo maior equidade no que concerne às oportunidades e à qualidade da educação, o que favorece a igualdade na competitividade em relação ao acesso ao trabalho, à participação cívica e cultural, assegurando, assim, uma ordem mais justa e meritocrática, dando aos sujeitos oriundos de classes menos favorecidas um sentido maior de pertencimento na sociedade. Isso representa um vínculo maior entre os mundos do trabalho e da educação: elo essencial na integração social (FELICETTI, 2011, p. 249).

Diante disso, torna-se evidente que o programa atua como um agente de transformação no campo educacional, ampliando o acesso de grupos minoritários ao ensino superior e contribuindo para a redução de lacunas no mercado de trabalho. Configura-se, assim, uma articulação estratégica entre o estudante enquanto sujeito protagonista e o acesso à universidade, possibilitando a construção de novas trajetórias sociais e profissionais.

Considerações finais

Como consideração final, observa-se a potencialidade de programas educacionais, como o ProUni, no fornecimento de esperança ao indivíduo que, anteriormente, a percebia como distante, por meio do acesso ao ensino superior. Trata-se de possibilidades que tensionam uma estrutura marcada pela culpabilização e pela lógica da dívida como no caso do FIES, que gerou um expressivo índice de endividamento (em torno de 16 bilhões de reais)[2] os quais poderiam ser repensados a partir de formas mais integrativas e socialmente orientadas.

Desde seu advento, o ensino superior foi historicamente direcionado às famílias da elite social e econômica, como no período do Brasil Colônia, em que raramente indivíduos oriundos de camadas populares tinham acesso à universidade. Contudo, a implementação de políticas inclusivas de ingresso no ensino superior tem contribuído para a reconstrução, ainda que parcial, dessas estruturas, tensionando suas vinculações com concepções neoliberais. A presença de estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica nas instituições de ensino superior como no caso de acadêmicos do curso de Ciências Médicas beneficiários do ProUni rompe com o protótipo tradicional do estudante de Medicina no Brasil, ampliando o acesso de minorias e possibilitando trajetórias de formação profissional e crescimento pessoal.

Nesse contexto, segundo a narrativa das integrantes da pesquisa acadêmicas do curso de Ciências Médicas da Universidade São Francisco, beneficiárias de bolsa integral pelo ProUni e de Bolsa Permanência, evidencia-se uma significativa ascensão simbólica. Muitas dessas estudantes tornam-se as primeiras de suas famílias a acessar o ensino superior e a obter um diploma de graduação. O significado de ser bolsista revela-se singular, marcado por expressões de gratificação, satisfação e reconhecimento do esforço mobilizado ao longo de suas trajetórias. Além disso, observa-se a construção de perspectivas de futuro e de melhoria das condições de vida, aliada à aquisição de

2 https://veja.abril.com.br/coluna/maquiavel/fies-inadimplencia-bate-recorde-e-passa-de-60-dos-contratos/?utm_source=chatgpt.com

instrumentos que possibilitam a inserção no mercado de trabalho e a participação em atividades formativas de caráter teórico e prático.

A educação, conforme concebida por Paulo Freire, não pode ser dissociada da realidade concreta dos sujeitos, o que implica compreendê-la como parte de projetos e políticas de governo inseridos em processos mais amplos de transformação social. Esse ponto revela-se fundamental para uma análise crítica, na medida em que exige um movimento de decolonialidade, no qual o Brasil e a América Latina sejam reconhecidos como sujeitos históricos autônomos, superando a imposição de projetos de mercado fundados em uma perspectiva eurocêntrica.

Nesse horizonte, destacam-se as contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade, especialmente nas obras *Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina*, de Aníbal Quijano, e *1492: O Encobrimento do Outro*, de Enrique Dussel. Tais autores problematizam a construção de uma racionalidade moderna que qualifica as periferias como espaços pré-modernos ou subdesenvolvidos, ao mesmo tempo em que evidenciam como as elites latino-americanas reproduzem essa mesma lógica discursiva ao reivindicarem sua superioridade sobre "os outros" (SILVEIRA; MESSIAS, 2019, p. 6).

A trajetória dos bolsistas do ProUni na graduação em Ciências Médicas, partindo de um contexto historicamente marcado por desigualdades estruturais, revela um percurso de superação e transformação. Esses estudantes, muitos dos quais são os primeiros em suas famílias a ingressar no ensino superior, enfrentam desafios que extrapolam o espaço acadêmico. A concessão de bolsas integrais ou parciais não apenas viabiliza o acesso à formação, mas desencadeia processos de ascensão simbólica e social.

Nas palavras das acadêmicas beneficiárias do ProUni, a experiência universitária ultrapassa a obtenção de um diploma, configurando-se como um processo de transformação subjetiva e social. Ao ocuparem espaços antes inacessíveis, tornam-se agentes de mudança em seus contextos familiares e comunitários, rompendo ciclos históricos de exclusão educacional. A ascensão simbólica manifesta-se tanto no reconhecimento do esforço individual quanto na construção de novos horizontes de futuro e na melhoria das condições de vida.

A vivência dos bolsistas evidencia, portanto, não apenas a relevância da inclusão social no campo educacional, mas também o potencial transformador dessas políticas. Ao possibilitar o acesso de estudantes de baixa renda à graduação em Ciências Médicas, o ProUni não apenas amplia oportunidades, mas contribui para a formação de profissionais e cidadãos socialmente engajados.

Dessa forma, a trajetória do bolsista do ProUni transcende o espaço acadêmico, alcançando dimensões familiares e sociais mais amplas. Trata-se não apenas da conquista de um diploma, mas da construção de identidades mediadas pela experiência da educação superior. Nesse sentido, a trajetória desses estudantes configura-se como elemento central na história recente de inclusão e transformação social no Brasil, reafirmando a importância da continuidade e do fortalecimento de políticas educacionais comprometidas com a ampliação de oportunidades e com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Bibliografia

BENJAMIN, Walter. Capitalismo como religião. São Paulo: Boitempo, 2013.

BENJAMIN, Walter. Para uma crítica da violência. In: _____. Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921). São Paulo: Duas Cidades, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

COELHO, Allan da Silva. Capitalismo como religião: Walter Benjamin e os teólogos da libertação. São Paulo: Editora Recriar, 2021.

DUSSEL, Enrique. Filosofia da libertação. Bogotá: Nueva América, 2016.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Os cristãos e a libertação dos oprimidos. Lisboa: Base, 1978.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÖWY, Michael. O que é cristianismo da libertação: religião e política na América Latina. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Expressão Popular, 2016.

LÖWY, Michael (org.). O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 até os dias atuais. 4. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, [s.d.].

SUNG, Jung Mo. Sementes de esperança: a fé cristã em um mundo em crise. Petrópolis: Vozes, 2005.

SUNG, Jung Mo. Desejo e conversão: a ilusão do "eu desejo" e a aposta do evangelho. São Paulo: Editora Recriar, 2024.

Artigos de revista / anais

ANDRADE, Adriane de. Decolonizar a saúde: potência que emerge das frestas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, XIV., 2021. Anais... Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA114_ID7819112021200650.pdf. Acesso em: 27 nov. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, ago. 1993.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. Revista de História, v. 30, ano XVI, n. 62, abr./jun. 1965. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/verhistoria/article/view/123422. Acesso em: abr. 2022.

COELHO, Allan da Silva. Possibilidades de abordagem da relação "capitalismo e religião". PLURA: Revista de Estudos de Religião, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 219-240, 2018.

COELHO, Allan da Silva; ANDRADE, Lucas da Silveira. A culpabilização no "capitalismo como religião" como desafio para a filosofia da educação.

Contribuciones a las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v. 16, n. 11, p. 28166-28180, 2023. DOI: https://doi.org/10.55905/revconv.16n.11-206.

COSTA, D. D.; FERREIRA, N.-I. B. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 22, n. 1, p. 141-163, abr. 2017.

MESSIAS, C. R.; SILVEIRA, C. R. Teorias críticas latino-americanas: leitores e leituras decoloniais de Foucault. Horizontes, v. 37, p. e019030, 2019. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.784.

MESSIAS, C.; SILVEIRA, C. R. Decolonialidade dos saberes históricos da África e América Latina descolonizadas. Crítica Educativa, v. 5, n. 1, p. 55-62, 2019. DOI: https://doi.org/10.22476/revcted.v5i1.411.

RENK, V. E.; JULIATTO BORDINI, A. S. PROUNI: política de acesso ao ensino superior dez anos depois. Revista Grifos, v. 28, n. 47, p. 212, 2019.

SOUZA, M. R. A.; MENEZES, M. Programa Universidade para Todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 22, n. 84, p. 609-633, set. 2014.

Teses / dissertações / monografias

COELHO, Allan da Silva. Capitalismo como religião: uma crítica a seus fundamentos mítico-teológicos. 2014. 279 f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

FELICETTI, Vera Lucia. Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior. 2011. 598 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Documentos institucionais / legislação

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 27 nov. 2023.

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

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Dicionário Programa Universidade para Todos (PROUNI). Disponível em: https://dadosabertos.mec.gov.br/images/pdf/dicionario-prouni-20161222.pdf. Acesso em: 27 nov. 2023.

Acervo digital / fontes históricas

LA BELLA LIMEÑA. Hemeroteca del Instituto Riva Agüero. Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponível em: https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/41230. Acesso em: 27 nov. 2023.



A formação crítica dos professores: uma análise a partir de relatórios de estágio supervisionado

Lucrécio Araújo de Sá Júnior

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.14



Introdução

Este trabalho inscreve-se num movimento de reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores na universidade. Ao olharmos para a universidade nos moldes como seu ensino é hoje estruturado, há certa inquietação frente ao tipo de professores que estamos formando. A universidade oferece uma formação que se caracteriza por fatores que condizem com a modernidade, que conduz a construção da hegemonia, tendo por base a idéia de competitividade do mercado de trabalho.

Temos como objetivos neste trabalho observar problemas que suscitam discussões acerca da ausência da pesquisa na formação dos professores da graduação e analisar o que Adorno define como formação cultural (Bildung) na prática docente. Ou seja, procurar entender o que não deveria ser considerado como uma escrita resultante de um processo de formação crítica. Tomamos como objeto de estudo um excerto coletado em relatórios de estágio supervisionado produzidos por alunos concluintes do curso de Letras (no Ensino Médio), no período de 2009/2 a 2010/1 de uma Universidade Federal. Do corpus, apresentamos apenas recortes que consideramos ser relevantes para a amostra da análise que propomos. No entanto, acreditamos que seja possível ampliar o alcance da reflexão que aqui empreendemos para outras áreas de conhecimento.

O artigo está dividido em três partes. Na primeira apresentamos algumas considerações sobre a constituição da Universidade na Idade Média seguindo de uma abordagem sobre o modelo de universidade da modernidade; na segunda analisamos um excerto retirado de relatórios escritos por alunos no final de graduação em Letras: os resultados dessa amostra apontam para uma escrita amorfa, cuja base, comprova a ausência de uma formação crítica e, na terceira parte reiteramos discussões sobre o estágio e a formação de professores.

Um pouco sobre a universidade: do modelo medieval ao modelo atual

Um estudo sobre a universidade na Idade Média nos faz entender que desde aquela época era prioridade à formação do homem

do saber, um tipo de conhecimento fundamentado na filosofia, que fosse capaz de permiti-lo estruturar 'racionalmente' o pensar. Jaques Verger (1973) em sua obra *As universidades na Idade Média* aponta que o homem do saber nesse período tinha de ter posse de uma intelectualidade devido a uma certa idéia acerca da noção de cultura, era alguém que dominava o conhecimento e tinha um longo período de estudo.

No âmbito da universidade havia uma exigência para que alguém fosse considerado um homem do saber, este tinha de dominar a língua latina e as bases filosóficas de Aristóteles. Naquela época os poucos escritos eram publicados em latim e as traduções em língua vernácula não tinham reconhecimento no mundo dos intelectuais. Portanto, saber o latim era sinal de poder, prestígio e respeito. Os homens das letras, assim como eram conhecidos os eruditos na Idade Média, pertenciam ao grupo de pessoas do saber.

Porém, Le Goff (1957) em sua obra *Os intelectuais na Idade Média* publica um estudo sobre a intelectualidade na Idade Média e critica que o homem intelectual desse período tinha suas funções escolares quase que estritamente voltadas à Igreja, inclusive eram denominados como clérigos, sobretudo monges.

Feito esse breve percurso, ponderamos que, após os 40 anos da publicação da obra de Le Goff (1957), a concepção do mundo universitário medieval que nele se apresenta não se desgastou. Depreendemos ainda hoje o modelo de universidade que se tinha nos séculos XII e XIII, pois há um resquício daquilo que foi definido como universidade e intelectual, atrelado a idéia de se prender a alguma normatização que impede a formação do sujeito crítico. Por um lado, temos hoje uma universidade não presa à Igreja, mas presa às questões políticas neoliberais, uma universidade que está mais a serviço da profissionalização do que do produzir conhecimento, uma universidade que perdeu sua autonomia frente à criação da figura do intelectual. Um intelectual que se define mais como um profissional com habilidades para preencher vagas no mercado de trabalho do que um profissional que tem seu tempo dedicado à docência e à pesquisa.

Outro modelo de universidade que surgiu no final da década de 90, o chamado Tratado de Bologna, propõe um enxugamento nos prazos dos cursos e uma intensificação da profissionalização. Uma universidade nova que prevê dentre outros elementos, o crescimento



do ensino à distância, turmas com módulos e com um maior número de alunos por sala.

Em termos práticos, tal acordo possui como metas a serem atingidas a homogeneização das titulações universitárias para que funcionem como engrenagens facilitadoras do reconhecimento mútuo entre os países integrantes da União Européia e a flexibilização de suas estruturas como mecanismo que viabilize sua adaptação às necessidades da sociedade e favoreça o intercâmbio entre os países que compõem este bloco.

De uma maneira bastante sintética, podemos dizer que a relevância do Tratado de Bologna se localiza no estabelecimento dos pilares para a construção de um Espaço de Ensino Superior ao qual se outorga o cumprimento de duas funções primordiais, a saber: o incremento das oportunidades de emprego e a transformação do sistema de formação superior em um chamariz que venha atrair tanto estudantes quanto professores, acelerando assim o processo de globalização, ao mesmo tempo, em que eleva o próprio conceito do sistema universitário.

Diante dessa explanação, pode-se extrair pelo menos dois reflexos presentes nas instituições de ensino superior. O primeiro reflexo é a *mercantilização do ensino*, a comparação da universidade com o supermercado, onde se vendem produtos prontos e não se "fabrica" o conhecimento. Chauí (2001) descreve essa comparação entre a universidade com o supermercado. Pois no supermercado não há fabricação, criação, transformação, lá os produtos são colados em prateleiras para serem escolhidos e vendidos, muitos nem imaginam quais são os processos pelos quais passaram o produto para chegar até às prateleiras do supermercado. Os consumidores compram e os consomem sem se preocuparem com a fabricação, isso, na universidade, é equivalente aos alunos que só querem ser aprovados no final do curso e adquirir um diploma, uma autorização de uma instituição que lhe certifique uma formação universitária, embora essa formação seja altamente questionável.

O segundo reflexo é a perpetuação de aulas na universidade em que a pesquisa se apresenta distante do contexto de sala de aula. E a pesquisa é uma prática que deveria ser intrinsecamente imbricada ao ensino de graduação. Para Adorno (2006) algumas ciências humanas altamente desenvolvidas, como as filologias das línguas antigas, bem

como os estudos linguísticos e literários, assumiram tal peso próprio, que dispõem de uma metodologia e uma temática a tal ponto elaboradas, que para elas a auto-reflexão (filosófica) parece quase um diletantismo. A constatação disso é recorrente nos relatórios dos estágios supervisionados produzidos pelos estudantes de Letras de uma dada instituição pública levando imediatamente a concluir a ausência da formação crítica/cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador.

Para Ghedin, et al. (2005), o estágio deve tomar por base e como princípio formativo "a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação", onde o conhecimento faz parte da ação, numa apropriação de teorias que possa oferecer uma perspectiva de análise e compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, técnicos, organizacionais e dos próprios sujeitos como profissionais, para apresentar novas propostas de transformação da escola como espaço de construção da identidade profissional e da autonomia do professor.

Como observam Ghedin, Almeida e Leite (2005, p. 17) é preciso que os cursos de formação de professores se organizem de forma a possibilitar os docentes, antes de tudo, superar o modelo de racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional. Como observam os autores, a pesquisa, ao constituir-se como eixo sobre o qual se articula a relação teoria-prática, leva o estagiário a perceber que sua prática educativa é fonte tanto da atividade reflexiva como da prática investigativa.

Reflexo da ausência de uma formação crítica na escrita de alunos da graduação em Letras

O excerto analisado é parte de relatórios finais da disciplina Estágio Supervisionado de Formação de Professores (Ensino Médio) do curso de Letras de uma dada instituição pública. O *corpus* foi dividido em 06 (seis itens) e vários subitens, dos quais selecionamos os itens 04 (as partes da problemática) e 06 (as partes da conclusão) para analisar. Salientamos que os itens foram copiados na mesma extensão que os alunos escreveram, ou seja, não há nada escrito antes ou depois dos parágrafos que foram transcritos para fins de análise. Elegemos esses

trechos para mostrar a relação do sujeito com o conhecimento no final de um curso de graduação. Apresentamos os dados a serem analisados,

Excerto do Corpus[1]

Aluno Concluinte (AC)

4. PROBLEMÁTICA

Percebi que as metodologias de ensino dos professores da rede pública estão "enraizadas" através de **conceitos ultrapassados.**

Segundo Deleuze: "Não podemos ficar parados com **conceitos antigos** sem dinamizar...". Esta seria a proposta para que haja uma progressão na educação: **Desterritorializar conceitos arcaicos** para depois **reterritorializá-los** no campo da educação com a finalidade de **incentivar a criação, incitar, abrir possibilidades de uma nova forma de conhecimento aos alunos da rede pública**. **Infelizmente, o curto período de tempo das regências e alguns obstáculos impediram um melhor desempenho desse conceito de Deleuze.** Mesmo assim, foi muito gratificante a experiência adquirida durante o estágio.

6. CONCLUSÃO

O curso de Letras foi extremamente importante para **minha vida "profissional" e particular**, pois proporcionou uma maneira peculiar de ver o mundo, criticando-o construtivamente, pois **os ensinamentos que obtive na vida acadêmica**, mais especificamente com o curso de Letras, **qualificaram-me** para isso. **Conceitos, diretrizes, orientações de diversos livros, apostilas e professores desta imponente instituição "X",** possibilitou a transição de uma nova etapa da **minha vida** que abrirá caminhos para **vários sucessos profissionais e familiares.**

1 Grifos nossos.

Análise do excerto:

Observamos o que o aluno escreveu na problemática e na conclusão do relatório de estágio: ***Percebi*** *que as metodologias de ensino dos professores da rede pública estão "enraizadas" através de* ***conceitos ultrapassados***. Em diversas passagens do relatório há marcas do sujeito como controle do saber e da realidade: percebi (problemática), minha vida (conclusão), qualificaram -me (conclusão), obtive (conclusão). Seria demais imaginar que com essas palavras o estudante possa perceber o que existe de questionável em sua iniciação docente justamente a acerca de seu futuro. A auto-reflexão e o esforço crítico são dotados de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário da dedicação férrea pela qual se decidiu realizar a atividade do estágio. Aqui a consciência *coisificada* coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência vivida. Mas na incapacidade do pensamento em se impor, já se encontra à espreita o potencial de enquadramento e subordinação a uma autoridade qualquer. Isso se revela em (problemática): ***Segundo Deleuze****: "Não podemos ficar parados com* ***conceitos antigos*** *sem dinamizar...".* Aqui temos nas palavras do estudante o complemento da vulgaridade do saber, o argumento da autoridade como elemento de erudição e a inclinação pelo uso de palavras situadas fora do horizonte de quem delas faz uso. Tratam-se apenas do uso pelo requinte da linguagem. O uso desses termos contraria a formação crítica, na medida em que de antemão são definidos pela apropriação de algo previamente existente e válido, em que faltam: o sujeito, o formando ele próprio, seu juízo, sua experiência, o substrato da liberdade.

Fazendo uso do que diz Adorno (2006, p. 70), as pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas, obedecem a um ritual científico, se cercam de ciência. E nessa escrita os estudantes procuram sacramentar o próprio encantamento científico como sendo o que o jargão da autenticidade denomina vinculo autêntico, é o que revela a seguinte passagem: desterritorializar conceitos arcaicos para depois reterritorializá-los no campo da educação com a finalidade de incentivar a criação, incitar, abrir possibilidades de uma nova forma de conhecimento aos alunos da rede pública.

A base de sustentação para a apropriação de conceitos é a idéia de ciência atualmente disseminada no ambiente acadêmico. O que

permite aos estudantes aceitar sem verificação e comprovação a emancipação de dogmas científicos heterônomos. Enganam-se, pois não conseguem encontrar além do uso de certos termos o espírito autônomo, e quedam na heteronomia constituída pelo objetivo prático de uma postura automática. Para Adorno, uma das características da consciência coisificada é manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo.

A ocupação com a docência deveria promover a identidade de seu interesse verdadeiro com o ensino da disciplina que elegeram, mas na verdade apenas aumenta a auto-alienação. Esta possivelmente se avoluma ainda mais na medida em que o conteúdo das disciplinas é percebido como um peso morto que dificulta a aquisição de conhecimentos úteis, seja na preparação para a vida, seja na aquisição de conhecimentos profissionalizantes. Dessa maneira, ao invés de se conduzir pelo saber ao encontro de si mesmo, presta-se apenas a demonstrar a todos o fracasso da situação atual do ensino. Na referida amostra, outros elementos ainda podem ser analisados:

> (a) evidências que se sobrepõem à sustentação do conhecimento:
>
> *-infelizmente, o curto período de tempo das regências e alguns obstáculos impediram um melhor desempenho desse conceito de Deleuze*. (problemática)
>
> (b) modos abstratos de ver o conhecimento e falta de definição do saber adquirido durante o curso de graduação:
>
> *- conceitos, diretrizes, orientações de diversos livros, apostilas e professores desta imponente instituição* (problemática)

A escrita apresenta a qualificação do saber como algo superficial no uso de pronomes indefinidos. E no relatório não há domínio da forma do gênero, uma vez que a conclusão se assemelha com um agradecimento inicial do texto monográfico. Como enfatiza Oliveira (2010), a má formação dos professores e o currículo do curso contribuem para um conhecimento deficitário, que contribuem, por sua vez, para os alunos não desenvolverem sua competência comunicativa e, assim, lerem pouco e escreverem menos ainda. Muito do que foi dito sobre a produção do conhecimento na universidade se aplica à

discussão sobre a escrita, como por exemplo, questões relativas aos tipos de conhecimentos envolvidos na atividade de leitura, aos esquemas mentais e aos elementos de textualidade.

Apoiando-nos nessas propostas podemos afirmar que a universidade reproduz um conhecimento, conforme está estruturada. Quando nos referimos à universidade não estamos falando nos sujeitos empíricos que compõem o corpo docente, discente, diretores, e sim da posição que cada um assume frente a uma dada formação ideológica pré-estabelecida. Por exemplo, não há como exigir das produções textuais analisadas uma transformação, se a própria instituição não ocupa um lugar de formadora. Como diz Oliveira (2010), o estudante é também o grande responsável pela construção de seus conhecimentos. Obviamente, ele opta por não aprender algo, por não participar desse processo de aprendizagem. Mas se decide participar desse processo, ele automaticamente assume um papel cognitivamente ativo na construção de seus conhecimentos. Não se poderia também pensar que a produção do conhecimento estaria vinculada ao pensamento da inovação das mentalidades, da criação de imaginação humana ou do desarranjo dos hábitos do pensamento. O conhecimento se dá por meio do efeito e é parte de um processo histórico determinado pela produção econômica.

Teoria e prática na formação docente: a construção das identidades

De acordo com Pimenta e Lima (2010) o reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática. Para Sacristán (1999), a *prática* é institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e tradição. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. A *ação* refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura de mundo.



Para Pimenta e Lima, a ação, em sentido amplo, designa a atividade humana em oposição a um estado passivo. Assim, as autoras denominam ação pedagógica as atividades que professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas.

Mas, nem sempre os professores têm clareza sobre os objetivos que orientam a sua ação no contexto escolar e no meio social em que se inserem. Nesse processo, o papel das teorias filosóficas é iluminar e oferecer instrumentos para análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que muitas das teorias e dos procedimentos de ensino são explicações sempre parciais e provisórias, não conseguindo contemplar a totalidade do real.

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão. Nesse âmbito, é preciso que os professores dos cursos de licenciatura procedam no coletivo junto aos alunos para refletir sobre a formação docente, para analisá-la e questioná-la criticamente. Segundo Pimenta e Lima (2010, p. 45), *essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências.*

Nesse âmbito, a pesquisa no estágio é uma estratégia a ser percorrida. Desde que traduzida na ampliação da percepção crítica dos alunos e não apenas no desenvolvimento de habilidades de ensino. Tal pesquisa deve ser orientada na busca pelo conhecimento que problematize o estado de coisas existente, novos olhares sobre o saber-fazer docente através de uma postura investigativa sobre aquilo que constitui a relação do próprio sujeito com a realidade, com a institucionalização do saber, com a produção/reprodução/inovação.

Considerações finais

Guimarães (2001) mostrou em sua pesquisa de doutorado que a formação específica nos cursos de licenciatura, em geral, promove no aluno a qualidade teórico-científica, mas o aprendizado de ser professor é adquirido por eles quase sozinhos. A tese reforça o peso das demandas do contexto, articulada aos modos como os cursos são desenvolvidos, nas disposições dos alunos quanto à identificação com a profissão. Dessa forma, segundo Pimenta e Lima (2010), os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente.

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância política (pedagógica), o que coloca os elementos para produzir conhecimento e exercer com autonomia a profissão docente. Segundo Pimenta e Lima os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores.

Atualmente, em muitos cursos de formação a pesquisa comparece apenas na atividade docente com foco no ensino e na aprendizagem, por vezes apenas no treinamento de competências modelares, esquecendo-se do processo de construção das identidades, da formação cultural (Bidung). A tendência que valoriza o professor como pesquisador e reflexivo emerge em contraposição à formação do professor como técnico, conseqüentemente aponta a importância da qualificação docente diante das novas exigências sociais. A pesquisa da prática docente não deve desconsiderar o multiculturalismo, as políticas atuais de globalização e os paradigmas da pós-modernidade.

O desenvolvimento pleno da prática docente deve ser construído através de políticas que tenham o objetivo de valorizá-lo enquanto ser, não considerando apenas a competência baseada na racionalidade técnica, que os considera os professores meros executores de decisões alheias. Os cursos de licenciatura devem ocorrer numa perspectiva que possibilite a autonomia docente para inventar, criar, decidir e confrontar suas ações cotidianas com as



produções teóricas. Isso só é possível uma vez que se pesquisa a prática. Dessa maneira espera-se dos professores universitários que atuam na formação docente o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem aos professores em formação inicial (e continuada) construir seus saberes/fazeres a partir das necessidades e desafios que se apresentam no cotidiano. No ambiente acadêmico de formação docente deve se mobilizar nos conhecimentos pedagógicos a compreensão do ensino como possibilidade de mudança da realidade social. Nesse âmbito, deve-se provocar os futuros professores para que construam e transformem seus saberes/fazeres docentes num processo contínuo de suas identidades.

Para além do exercício profissional, o professor é um ser de cultura que possui conhecimentos específicos sobre uma determinada área, mas possui outros aportes para compreender e se relacionar com o mundo. Dessa maneira, os cursos de formação de professores devem provocar o desvelamento desse ser, o desabrochar de um analista crítico que produz conhecimento sobre sua área de atuação específica e sobre o estar no mundo. Assim, as transformações sobre as práticas docentes só se efetivarão à medida que o professor consiga ampliar sua consciência sobre si mesmo, sobre a própria prática, o que pressupõe os conhecimentos teóricos, práticos e críticos sobre a realidade.

Há a necessidade de a universidade investir numa formação em que o aluno não somente reproduza um conhecimento mecanizado e reproduzido em sala de aula. Os alunos precisam ser afetados pelos discursos que sustentam sua formação e têm de se reconhecerem como sujeitos do discurso e daquilo que eles produzem. Todos esses fatores contribuem para questionarmos que tipo de conhecimento/cientificidade a universidade hoje oferece aos alunos, ou mesmo, o que pode ser considerado ciência nos cursos de Licenciatura, aqui entendida como produção de conhecimento.

Com o exemplo retirado de um relatório de estágio exposto nesse trabalho consideramos que a formação docente produzida na graduação mostra-se malsucedida no ponto de vista da apropriação do conhecimento e isso é conseqüência direta de uma ausência de pesquisa. Defendemos que a inserção de uma efetiva prática da pesquisa na sala de aula sustentaria a apropriação de um conhecimento na produção textual e não um ensino cuja prática é sustentada pela repetição.

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação e Emanciapação. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4ª. edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. [1959]

CARR, W. A didática em questão. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

CHAUÍ, M. S. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CONTRERAS, J. La autonomia del professorado. Barcelona: Morata, 1997.

CURY, C.R.J. Estágio supervisionado na formação docente. In: Endipe, 11., 200, Goiânia. LISITA, V.M.S.S.; SOUSA e L.F.E.C.P. (Org.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DEWEY, John. Democracia e educação. 3. Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

GHEDIN, Evandro, ALMEIDA, Maria Isabel de, LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. Revendo o ensino de 2°. Grau, propondo a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1990.

GUIMARÃES, V.S. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

LATORRE, Navarro. M.L. Saber pedagógico em uso: uma propuesta para El estúdio de lãs relaciones entre saberes y prácticas pedagógicas de profesores em ejercício. Boletín de Investigación Educacional. Pontíficia Universidad Catolica de Chile. 419-442, 2000.

LE GOFF, J. Os intelectuais na Idade Média. Tradução de Margarida Sérvulo Correia. 2. ed. Lisboa: Gradativa, 1985. [1957]

LIBÂNEO, J.C. Adeus professor, adeus professora? São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

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

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. & LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e Docência. Revisão técnica José Cerchi Fusari, 5ª. edição. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, T.A. Ética e competência. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

VERGER, J. As universidades na Idade Média. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 1990. [1973]

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Da Escuta Clínica ao Olhar Pedagógico: Escrevivências sobre o saber fazer na trajetória docente

Francisco Francinete Leite Junior

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.15



Era uma vez...

Por que começar um texto acadêmico com Era uma vez, talvez porque falar de trajetórias é tentar encontrar o início, mas será possível? Então, vamos aos poucos, como na paciência do bordado, busca o fio que conduz minha vida. Olho para meu passado e penso ... e lá se foram mais de 20 anos de docência e quase 15 anos de prática clínica na Psicologia. Quantos retalhos de vida, foram sendo costurados... Longe de tentar ser modelo a ser seguido, mas ciente dos encontros potentes que constituíram. Nesse sentido reitero que falar sobre isso tudo é reviver em mim as marcas de todos os docentes com quem tive a oportunidade de aprender e de todos aqueles que contribui em seus processos de formação, seja como Psicólogo ou como docente.

Falar sobre isso é reconhecer a importância do território sagrado da educação e das raízes que advém da minha ancestralidade. Com uma mãe, professora alfabetizadora, com mais de trinta anos de experiência, encantada pelo aprender e que ao seu modo descobria estratégias, para desenvolver a aquisição de leitura e da escrita de seus alunos da escola pública. Talvez tenha herdado dela a minha vontade e desejo de transformação. Como destaca Paulo Freire (2013, p.25)

> Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.

Inspiro-me, portanto, a me fazer perceber envolto nesta tentativa de produzir esta escrevivência. Sim, uma escrevivência, este instrumento potente que me faz voltar-se para si e perceber minha trajetória como um exercício formativo, de apropriação e valorização do que há de mais genuíno, a nossa dimensão humana.

Assim, as escrevivências unem as ideias de "escrever" e "vivência", enfatizando a importância das experiências coletivas na produção literária. O termo "escrevivência" foi criado por Conceição Evaristo na década de 1990 e ganhou destaque nacional a partir de 2017. Ele representa uma forma de escrita que não se limita à expressão

individual, mas que incorpora as vivências e histórias de uma coletividade, especialmente das mulheres negras. Evaristo explica que a escrevivência é uma estratégia para dar voz a essas experiências, desafiando a narrativa hegemônica que frequentemente marginaliza essas vozes.

Sobre escrevivência, podemos compreender seu conceito, que revela que a história pessoal não seja vista apenas por uma perspectiva acadêmica, pois a forma como falamos de nós mesmos constitui como nos vemos e, portanto, diz de nossa subjetividade, que só se constrói com a vivência (Evaristo, 2020). É de posse daquilo que lhe é próprio que o/a docente, como eterno aprendiz, sente, se engaja, reflete, critica e destitui o saber como neutro, já que as histórias, os atravessamentos e as significações das vivências são diversos. Evidenciando que o pessoal assim como o político, permeado por nossas vivências interferem no nosso saber fazer docente que se manifesta cotidianamente em nossa prática educativa.

A escrevivência é vista, portanto, como uma ferramenta poderosa para a emancipação das mulheres negras e para a luta contra o racismo e o machismo. Que nos inspira e possibilita ampliar suas noções e lavarmos para outras áreas, possibilitando resgatar e valorizar as histórias e experiências que foram historicamente silenciadas. O conceito também se apresenta como um método de escrita acadêmica, aproximando o fazer acadêmico das práticas cotidianas e promovendo uma maior inclusão de vozes diversas na literatura e na cultura.

Para tanto, percebe-se que a construção de uma pedagogia sensível e engajada pressupõe que a educação se dá a partir do momento em que se estimula a vontade de pensar, e que o aprendizado se desenvolve quando estudantes e educadores/as interagem. Para isso, é necessário que se conheça quem são os/as estudantes, de onde eles/as vêm, quais são as suas histórias.

O envolvimento emocional estimulado por essas interações gera implicação, consciência e percepção daquilo que será estudado (hooks, 2020). Dar importância para o diálogo e para o pensamento crítico pressupõe a escuta de todas as vozes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de os/ as educadores/as manterem-se abertos para que as reflexões que possam ocorrer (hooks, 2020).

Para tanto, o presente capítulo se propõe a investigar a complexa teia que entrelaça a prática do psicólogo e o exercício da docência, vivenciados pelo autor tomando como assunto central a construção da identidade profissional docente a partir do encontro com o outro. Apresenta-se como objetivo apresentar a minha trajetória profissional constituída na clínica e no espaço educativo, permeado pelo olhar pedagógico sensível e em constante reinvenção. Sob uma perspectiva metodológica fundamentada na autoetnografia e na narrativa autobiográfica, a escrita, portanto, debruça-se sobre memórias, utilizando-se do relato de si como ferramenta política e epistemológica.

A construção de si

A construção de si é um processo contínuo e dinâmico que envolve o desenvolvimento da identidade pessoal e profissional ao longo da vida. No contexto docente, essa construção assume uma dimensão ainda mais complexa, pois o educador não apenas se forma como sujeito, mas também se configura enquanto agente transformador da aprendizagem e da sociedade.

> Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão.(Freire, 1993, p. 13)

Nesse sentido, o docente constrói-se a partir das experiências vividas em sala de aula, das interações com estudantes, colegas e da reflexão crítica sobre suas próprias práticas pedagógicas, o que promove um constante aperfeiçoamento e ressignificação do papel que exerce. Em minha trajetória o exercício dialógico entre a base teórica que me permeia é confrontada constantemente na minha prática. Levando-me a atos de Transgressão.

Lembro-me de bell hooks (2024) que me fazem pensar o quanto educar é um ato de transgressão. Assim demonstra que no tecido social, existe uma manutenção das estruturas hierárquicas que legitima as opressões das minorias étnicas e estas atravessam o espaço

educacional. Por isso ser necessário um ensino pautado numa perspectiva decolonial, crítica e feminista, pois a educação deve ser constituída numa percepção crítica sobre a realidade social para a construção de ações transformadoras.

Esse meu processo de construção pessoal e profissional está , portanto, intrinsecamente ligado à minha capacidade de se adaptar e se reinventar frente aos desafios educacionais contemporâneos. A docência exige um compromisso com o autoconhecimento e a autorreflexão, pois é por meio dessas práticas que identifico minhas fortalezas, limitações e potencialidades. Construir-se enquanto docente é para mim ao mesmo tempo, construir um projeto de vida que integra valores, saberes e habilidades, alinhando-se às demandas sociais e às necessidades dos alunos.

Além disso, a construção de si enquanto docente me faz reconhecer o caráter coletivo e colaborativo que a profissão exige. O\A educador(a) não atua isoladamente; ele se insere em redes de conhecimento, diálogo e troca de experiências necessárias que enriquecem sua prática e ampliam sua visão de mundo. Essa dimensão social da construção identitária fortalece a capacidade do(a) professor(a) de se posicionar criticamente e de contribuir para a transformação do ambiente escolar e da comunidade em que está inserido, promovendo um espaço de compartilhamento e crescimento coletivo.

Sabe-se que a trajetória do docente é marcada por encontros e desafios que estimulam o crescimento pessoal e profissional. Cada experiência, seja um sucesso ou uma dificuldade, contribui para a formação de uma identidade docente sólida e flexível. O processo de construir-se enquanto professor envolve, portanto, a aceitação da impermanência e da mudança, entendendo que a aprendizagem do educador é tão contínua quanto a dos seus alunos.

A construção de si também está relacionada à ética e à responsabilidade social que permeiam a prática docente. O professor, ao se construir, assume um compromisso ético com a formação integral dos estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo um ambiente inclusivo e democrático. Essa postura ética é parte fundamental da identidade docente e orienta suas decisões e ações no cotidiano escolar. Acredito irmos além e pensar no amor. Poderíamos nesse contexto, recordar de hooks (2021) que nos fala que quando

escolhemos amar, escolhemos nos mover contra o medo, contra a alienação e a separação. A escolha por amar é uma escolha por conectar, por nos encontrarmos no outro.

No cenário atual, a construção do docente passa ainda pela incorporação de novas tecnologias e metodologias pedagógicas, que exigem atualização constante e abertura para a inovação. Desafio contante, que busco reforçar o meu aprender a aprender, para ser capaz de integrar recursos digitais e estratégias diversificadas para atender às múltiplas demandas do processo educativo, sem substituir a dimensão mais importante, o humano.

Outro aspecto relevante na construção de si enquanto docente, que percebo fortemente é o equilíbrio entre vida pessoal e profissional. A gestão desse equilíbrio é essencial para o bem-estar do educador e para a qualidade de sua atuação. Reconhecer a importância desse equilíbrio faz parte do processo de construção, pois um docente realizado e saudável contribui de forma mais efetiva.

Assim, tenho percebido que construir-se enquanto docente é um exercício constante de autotransformação, que demanda coragem para enfrentar desafios, humildade para aprender com os erros e paixão pelo ensino. É uma jornada que transcende a simples transmissão de conhecimentos, configurando-se como um compromisso profundo com a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel no mundo. Esse processo integral de construção de si na docência reafirma a importância do educador como protagonista na construção de uma educação de qualidade, capaz de promover o desenvolvimento humano e social de forma inclusiva e transformadora.

Encontros e despedidas: construções e reconstruções na travessia docente

[...]Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim, chegar e partir

São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro
É também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar[...]
(Encontros e Despedidas, Maria Rita , 2003)

A docência, compreendida como travessia, é marcada por encontros que transformam e despedidas que ressignificam. Nesse percurso, a educação se apresenta como um território vivo de relações, onde sujeitos se entrelaçam em experiências que ultrapassam conteúdos formais e alcançam dimensões afetivas, éticas e políticas. Contextos de intensas emoções, com um misto de satisfação e frustração, que nos fazem refletir sobre a dimensão do possível e do esperançar.

O próprio Freire (2021, p. 15) afirma:

> Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão.

Pensar a prática docente a partir dessa perspectiva implica reconhecer que ensinar é, antes de tudo, estar disponível ao encontro com o outro e, simultaneamente, aberto às constantes despedidas de certezas e verdades cristalizadas, mas sem deixar de acreditar em futuros possíveis.

Para tanto esta reflexão, me leva a pensar que a educação, enquanto espaço de encontro, exige um movimento decolonial. Isso significa questionar saberes hegemônicos que historicamente invisibilizam experiências plurais e valorizar as vivências concretas dos sujeitos que compõem o cenário educativo.

O pensamento da filósofa argentina María Lugones nos auxilia por constituir uma proposta epistemológica decolonial, concebida a partir de referenciais teóricos que enfatizam a perspectiva da



interseccionalidade em suas análises. Em seus escritos, Lugones (2020) propõe uma teoria interseccional para tratar do sistema moderno/colonial, o qual integra a estrutura epistêmica e cultural do capitalismo, criticando a separação entre as categorizações de raça, classe, sexualidade e gênero. Desse modo, o feminismo decolonial de Lugones evidencia as resistências às relações de poder, teorizando as coalizões que buscam resistir às múltiplas opressões. Possibilitando desconstruir saberes e práticas anteriormente excludentes.

Nesse sentido, a sala de aula, seja ela escolar ou universitária, deixa de ser um espaço de mera transmissão de conhecimento para se tornar um lugar de escuta, diálogo e construção coletiva, ou seja, um território vivo e orgânico.

Ao longo dessa travessia docente vivenciada por mim, foi necessário o exercício do "desaprender". Desaprender posturas rígidas, metodologias engessadas e concepções que limitam o outro a categorias fixas. Esse movimento não é simples, pois implica renunciar a minhas zonas de conforto e reconhecer a incompletude do próprio saber. No entanto, é justamente nesse processo que o encontro se torna possível, pois acolher o outro exige flexibilidade, sensibilidade e disposição para rever práticas e crenças.

O fazer docente, portanto, não é estático. Ele se configura como uma prática em constante construção e reconstrução, atravessada por tensões, desafios e por potências. Em tempos de crises sociais, políticas e educacionais, ensinar torna-se um ato de resistência e de cuidado. Resistência frente às tentativas de padronização e silenciamento, e cuidado no sentido de reconhecer a singularidade de cada trajetória que se apresenta no cotidiano educativo.

Essa perspectiva demanda uma pedagogia sensível, capaz de reconhecer as múltiplas realidades que atravessam a educação contemporânea. Trata-se de uma pedagogia que não se limita a técnicas, mas que se fundamenta em uma ética do encontro, na qual o outro é visto em sua integralidade. Assim, ensinar passa a ser também um exercício de empatia, escuta ativa e presença genuína.

Conforme D'ávila (2022) percebo ser necessário que a Didática considere a "experiência vivenciada", a "emoção" (o sensível) como partícipe do processo sem desconsiderar a "razão" (o intelecto). Sendo, portanto, uma Didática da afirmação de que a emoção e a razão

podem andar lado a lado; que necessariamente uma não precisa silenciar ou excluir a outra. A "sensibilidade" e a "inteligibilidade" podem, e devem, estar em sintonia. Nesse sentido, é uma Didática que propõe um resgate do "estésico" e do "estético" nos processos de formação e desenvolvimento humano, buscando o necessário equilíbrio entre razão e sensibilidade.

Nessa tentativa de equilíbrio, chego a compreensão de que minha trajetória acadêmica e profissional se entrelaça diretamente com essa compreensão. A formação em História, Psicologia e educação especial, somada ao doutorado em Psicologia Clínica, ao mestrado e às diversas especializações, que não constituem apenas títulos, mas camadas de experiências que ampliam meu olhar sobre o humano e suas complexidades. Cada etapa formativa representa para mim um encontro com novos saberes e, ao mesmo tempo, uma despedida de perspectivas anteriormente naturalizadas.

A atuação como docente, inicialmente na educação básica em sala de aula e na gestão em Educação, posteriormente no ensino superior, em cursos de licenciatura e nos últimos 11 anos no curso de Psicologia e mais recentemente no Mestrado Profissional em Ensino em Saúde evidência, na prática, esse movimento contínuo de construção e reconstrução.

Em sala de aula, o contato com estudantes de diferentes contextos me convoca diariamente a reinventar minha prática, articulando teoria e experiência, conhecimento acadêmico e vivência concreta. Esse processo é atravessado por temas que perpassam minha trajetória, como corpo, sexualidade, diversidade, ética e inclusão.

Para tanto, a reinvenção do docente-psicólogo ou psicólogo-docente ocorre, portanto, no cotidiano, na medida em que me permito ser atravessado pelas histórias, afetos e contextos que compõem o universo educativo. Esse atravessamento não fragiliza a prática docente; ao contrário, a fortalece, pois a torna mais humana, mais sensível e mais comprometida com a realidade dos sujeitos. É nesse ponto que o encontro se torna potência e a despedida, possibilidade de transformação.



Sobre futuros possíveis

Amanhã será um lindo dia
Da mais louca alegria
Que se possa imaginar
Amanhã, redobrada a força
Pra cima que não cessa
Há de vingar
Amanhã, mais nenhum mistério
Acima do ilusório
O astro rei vai brilhar
Amanhã a luminosidade
Alheia a qualquer vontade
Há de imperar, há de imperar
Amanhã está toda a esperança
Por menor que pareça
O que existe é pra vicejar
Amanhã, apesar de hoje
Ser a estrada que surge
Pra se trilhar [...]
(Guilherme Arantes - Amanhã - 1983/87)

A construção do futuro está intrinsecamente ligada às escolhas e trajetórias que delineamos no presente, especialmente no campo da educação, onde o papel do docente é peça fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Os futuros possíveis não são meras projeções, mas sim construções ativas que emergem das experiências vividas, das reflexões sobre o presente e das intenções conscientes de transformação social. Nesse sentido, o docente, enquanto agente de mudança, participa da criação desses futuros ao promover aprendizagens significativas que ultrapassam o conteúdo curricular e envolvem valores, ética e cidadania.

Assim, pensar sobre futuros possíveis implica reconhecer a incerteza e a multiplicidade de caminhos que podem ser trilhados. Essa perspectiva exige do educador uma postura flexível, aberta à inovação e à adaptação constante, pois os contextos sociais, culturais e tecnológicos estão em permanente transformação. Construir futuros possíveis, portanto, é um exercício de imaginação crítica, que se apoia no autoconhecimento, na colaboração e no diálogo com estudantes e comunidades, ampliando o horizonte das possibilidades educacionais e sociais.

No processo de construção desses futuros, o encontro entre diferentes saberes e experiências torna-se essencial. A diversidade presente nas salas de aula e nas instituições educacionais enriquece o debate e amplia a capacidade de criar soluções coletivas para os desafios contemporâneos. Assim, os encontros no ambiente pedagógicos são propícios para a construção de espaços privilegiados para a construção de futuros que valorizem a pluralidade, a inclusão e a justiça social, rompendo com modelos tradicionais e excludentes.

Nesse sentido, busco reconhecer nas despedidas parte desse processo, pois implicam o fechamento de ciclos e a necessidade de abandonar práticas, conceitos e paradigmas que já não atendem às demandas atuais são necessários para reestruturarmos nossos caminhos. A capacidade de despedir-se do que é ultrapassado é um sinal de maturidade profissional e pessoal, que permite ao docente renovar-se e reinventar sua prática pedagógica. Essas despedidas, embora por vezes dolorosas, são fundamentais para a construção de futuros mais promissores e alinhados com as transformações sociais.

A construção de futuros possíveis exige assim, ainda, um compromisso ético e político, que orienta as ações do educador para além da sala de aula. O docente se posiciona como um protagonista na luta por uma educação democrática, inclusiva e emancipatória, que contribua para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de seu papel no mundo. Essa visão amplia o impacto da docência, conectando o presente educacional às perspectivas de uma sociedade mais justa e sustentável.

O professor que se constrói como um aprendiz contínuo é capaz de integrar recursos digitais e estratégias inovadoras que potencializam o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, acessível e contextualizado. Essa abertura para os desafios é um passo decisivo para preparar os estudantes para os desafios do século XXI.

Recordo-me de Philippe Perrenoud (2000) que destaca dez competências essenciais para o professor, que incluem a capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, e enfrentar os

deveres e os dilemas éticos da profissão. Essas competências são fundamentais para a formação contínua do professor e para a luta contra o fracasso escolar, desenvolvendo a cidadania e enfatizando a pesquisa e a prática reflexiva.

Além disso, o equilíbrio entre vida pessoal e profissional permanece um aspecto crucial para que o docente possa sustentar sua trajetória de construção e transformação. A saúde física e emocional do educador reflete diretamente na qualidade de sua prática e na capacidade de engajamento com os futuros que deseja construir. Cuidar desse equilíbrio é, portanto, um investimento necessário para a efetividade da missão educativa.

A construção de futuros possíveis também implica uma visão crítica sobre o papel da educação na sociedade, que reconhece as desigualdades e busca superá-las por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a inclusão. O educador que assume essa postura se torna um agente transformador, capaz de influenciar positivamente não apenas seus alunos, mas também a comunidade e as políticas educacionais.

Algumas considerações

Acredito que aqui não se encerra esse texto, muito pouco essa trajetória, mas por hora podemos ressaltar alguns aspectos. Inicialmente destaco que o "saber fazer" na docência se revela como um ato de presença e escuta ativa. Não se trata apenas de dominar conteúdos, mas de construir sentidos junto aos estudantes, ressignificando o papel do educador diante das demandas do tempo presente. Assim, entre encontros e despedidas, a travessia docente se consolida como um processo contínuo de construção e reconstrução, no qual ensinar e aprender se tornam experiências indissociáveis, profundamente marcadas pela abertura ao outro e pela disposição para mudar.

Acredito também que nesse horizonte de futuros possíveis, o papel do educador é central para fomentar a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios e as oportunidades que virão. Construir futuros é, portanto, construir vidas e sociedades, reafirmando o compromisso da educação como um instrumento poderoso de transformação social.

Por fim, reitero que o saber fazer se constitui como um processo coletivo e contínuo, que demanda diálogo, colaboração e resiliência. O docente, ao se reconhecer nesse processo, fortalece sua identidade profissional e pessoal, alinhando-se a um projeto educacional que transcende o presente e vislumbra um amanhã mais justo, inclusivo e inovador. Essa construção é, por essência, um convite à esperança e à ação transformadora.

Referências

D'ávilla, Cristina. Didática sensível: contribuição para a didática na educação superior. São Paulo: Cortez, 2022

Evaristo, C. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). Escrevivência: a escrita de nós: Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina de Comunicação e Arte, 2020.

Freire, Paulo, Educação e mudança [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013

Freire, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

hooks, bell.. Ensinando pensamento crítico: sabedoria na prática. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. Tudo sobre o amor: Novas Perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

Lugones, María. Colonialidade e gênero. IN Pensamento Feminista hoje: perspectivas decoloniais. Heloisa Buarque de Holanda (org.). Bazar do Tempo, Rio de Janeiro , 2020.

Errenoud, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.



Dois olhares, uma formação: trajetórias docentes em construção a partir da Pedagogia Histórico Crítica

Flavia Torres Presti e Letícia Cristina Bacon

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.16



O início da docência

O principal objetivo deste texto é levar ao leitor a experiência de dois olhares sobre uma mesma atividade: ser professora. E nesse sentido é muito importante situar as autoras no relato, bem como os fazer entender a relação entre elas nessa trama. A pessoa que escreve em primeira pessoa nesse início do texto é Flavia, atualmente professora do Instituto Federal do Paraná no Campus de Jacarezinho/PR, com início em 2015, período em que conheceu a segunda autora desse relato, Letícia, como estudante do ensino médio integrado ao técnico em alimentos.

Os Institutos Federais (IF) foram criados pela Lei 11.982/2008 e uma das características importantes dessa instituição é que ela permite abrigar no mesmo ambiente educacional diferentes níveis e modalidades de ensino (Juracy, 2009). Através da sua lei de criação (Brasil, 2008), os IF devem garantir a oferta de 50% de suas vagas para cursos de educação profissional técnica de ensino médio e 20% de licenciaturas (Zacaria et al., 2010). O Instituto Federal do Paraná (IFPR) no Campus de Jacarezinho oferta, em 2026, os cursos técnicos integrados em Alimentos, Informática, Eletrotécnica e Mecânica, técnico subsequente em Teatro, as graduações em Licenciatura em Química, Engenharia de Controle e Automação e Tecnólogo em Sistemas para internet, além da pós-graduação *lato sensu* de Educação, Tecnologia e Sociedade.

O início da minha carreira docente no ensino básico e superior foi no IFPR. Antes tinha participado como professora da Secretaria de Estado de São Paulo (PSS) e cursinhos gratuitos, sendo a minha formação anterior à 2015 acadêmica com mestrado, doutorado e pós-doutorado na área de referência das Ciências Biológicas e consultorias na área ambiental.

A Letícia era uma discente inteligente, proativa, interessada e uma ótima estudante, segunda a ótica do senso comum do que é ser uma boa estudante. De forma geral, o senso comum é um tipo de conhecimento baseado em tradição, repetição e experiência cotidiana, sem necessariamente passar por análise crítica ou científica. São ideias que "todo mundo aceita" porque sempre ouviu, não porque foram testadas. No imaginário popular (especialmente escolar), um "bom aluno" costuma ser associado a tirar boas notas, ser obediente e

disciplinado, não atrapalhar a aula, cumprir tarefas no prazo e memorizar conteúdo (Menandro e Souza, 2010). A academia mostra que isso é limitado e culturalmente construído (Menandro e Souza, 2010). Hoje, há uma tendência de ampliar essa ideia para incluir pensamento crítico, autonomia e participação. Não é uma crítica ao modo de aprendizado da Letícia e sim ao sistema, que é excludente pois pode excluir estudantes com outros estilos de aprendizagem.

Foi uma surpresa muito positiva quando a Letícia iniciou o curso de Licenciatura em Química na nossa instituição, do qual também sou parte do colegiado atuando com os componentes curriculares de Ciências. Com o passar dos anos fomos acumulando conhecimentos e vivências, em parte juntas. Letícia foi estudante do programa de Residência Pedagógica da Capes de 2018 ao final de 2019, se formou início de 2020 e se tornou professora. Enfim, hoje somos colegas de profissão e continuamos trocando vivência. Só para acrescentar na nossa ligação, e talvez na ligação da Letícia com o IFPR, ela cursou também a Especialização na nossa instituição se somando à sua formação de mestre pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Dessa relação, gostaria de destacar os programas da Capes, atualmente sendo ofertado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para todos os anos da licenciatura. Sou coordenadora de área do Programa no Campus de Jacarezinho desde 2022. No edital de 2024 fizemos seleção para supervisores nas escolas campo da rede estadual de ensino, Letícia concorreu e passou. Hoje ela supervisiona oito bolsistas na escola de ensino básico, levando para os seus estudantes mais atividades interessantes e diversas, ampliando as suas experiências na escola. Resumindo, estive na formação da Letícia no ensino médio e técnico, na licenciatura e especialização. Hoje nós formamos juntas através da formação de novos estudantes, com ênfase na nossa atuação conjunta no PIBID.

De estudante à professora e formadora de professores

A partir deste momento, assumo a escrita em primeira pessoa para apresentar minha trajetória formativa, compreendida como um processo histórico, social e contínuo. Enquanto Letícia, passo a narrar as experiências que constituíram minha formação ao longo do tempo, desde minha vivência como estudante até minha atuação como

professora e, atualmente, como formadora de futuros docentes, um desafio encarado diariamente frente as dificuldades de uma sala de aula. Trata-se de um percurso que não se constrói de forma isolada, mas nas relações estabelecidas com a escola, com os professores e com os diferentes espaços de formação que atravessaram minha trajetória.

Minha trajetória na educação não se iniciou com a clareza de que me tornaria professora, para ser muito sincera, esse desejo foi construído aos poucos dentro de mim, mas foi sendo construída historicamente nas relações que estabeleci com a escola, com os professores que atravessaram meu percurso formativo e, principalmente, com o próprio conhecimento. Fui estudante de escola pública todos os anos da minha formação inicial, em 2012 foi um processo seletivo para estudar no IFPR no curso de Alimentos integrado ao ensino médio, com duração de 4 anos. Ao final do curso, já era apaixonada por química e análise de alimentos (o que permanece até os dias atuais). Meu ensino médio e as oportunidades que tive de projetos, bolsas e análises em laboratório foram determinantes para a constituição da minha identidade acadêmica e profissional. Ali, tive acesso não apenas a conteúdos científicos, mas a uma formação que articulava diferentes dimensões do conhecimento, possibilitando uma compreensão mais ampla do papel social da educação.

Em 2016 ingressei na graduação no Curso de Licenciatura em Química com ênfase em Ciências da natureza. Ao longo da graduação, fui construindo, de maneira gradual, minha identidade docente, embora, inicialmente, a escolha pelo curso não estivesse completamente consolidada como projeto profissional. Foi sobretudo nos dois últimos anos, durante minha participação no programa da CAPES de Residência Pedagógica, que a vontade de ser professora se fortaleceu de forma mais consciente, a partir do contato direto com a realidade escolar e da compreensão mais concreta do papel social da docência. No entanto, esse período formativo também foi marcado por desafios significativos na graduação, especialmente no que se refere ao convívio com a turma, que nem sempre se deu de forma harmoniosa. As dificuldades nas relações interpessoais exigiram de mim um processo constante de amadurecimento, resiliência e reflexão, contribuindo, ainda que de maneira complexa, para minha formação humana e profissional.

Para finalizar minha trajetória acadêmica até o presente momento, em 2023 ingressei no Mestrado em Química pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e, concomitantemente, na pós-graduação *lato sensu* em Educação, Tecnologia e Sociedade pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). À época, essa decisão representou um grande desafio, exigindo intensa dedicação e organização, podendo até parecer, em certa medida, uma escolha ousada. No entanto, após a conclusão desse percurso, reconheço que foi uma experiência extremamente enriquecedora e formativa. Atualmente, dou continuidade à minha formação acadêmica como doutoranda em Química pela UEL.

Ao revisitar minha trajetória, não posso deixar de destacar o papel fundamental da professora Flavia em minha formação. Mais do que uma excelente docente, ela foi, e continua sendo, uma inspiração para minha escolha pela profissão. Seu modo de ensinar, marcado pela sensibilidade, pela escuta atenta e por uma postura acolhedora, fez com que eu compreendesse que a docência vai além da transmissão de conteúdo: trata-se de uma relação humana, construída com empatia, respeito e compromisso. Flavia sempre demonstrou um equilíbrio admirável entre firmeza e compreensão, sabendo se posicionar com clareza, mas também reconhecendo e valorizando as singularidades de cada estudante. A Flavia é aquela professora/amiga que por seu acolhimento e exigência formativa me incentivou a me enxergar como futura professora, percebendo que ensinar também é um ato de cuidado, responsabilidade e transformação.

Ao longo desse percurso, fui reconhecida como uma "boa aluna" dentro dos critérios tradicionais com notas altas, disciplina e comprometimento. No entanto, ao avançar na minha formação, especialmente na Licenciatura em Química, passei a problematizar esse conceito, compreendendo que ele está profundamente vinculado a um modelo escolar que valoriza a reprodução do conhecimento em detrimento da sua compreensão crítica. Essa mudança de perspectiva foi fundamental para a construção da minha identidade docente, pois me fez perceber que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas possibilitar a apropriação consciente do conhecimento historicamente produzido (Saviani, 2011).

Minha formação inicial na licenciatura foi marcada pela articulação entre teoria e prática, especialmente por meio da

participação em programas como a Residência Pedagógica. Esse espaço foi essencial para compreender a escola em sua concretude, para além das idealizações presentes na formação inicial. Foi nesse movimento que passei a entender a docência como práxis, ou seja, como uma ação intencional, fundamentada teoricamente e voltada para a transformação da realidade (Vásquez, 2011; Saviani, 2011).

Após minha graduação, ao assumir a docência na educação básica, deparei-me com um dos maiores desafios da profissão: ensinar em um contexto marcado por desigualdades sociais profundas, que atravessam o cotidiano escolar e impactam diretamente o processo de aprendizagem dos estudantes. Iniciei minha carreira profissional em um colégio particular, o qual fornece uma quantidade de bolsas para alunos do ensino médio. Poucas vezes em minha trajetória eu cogitei desistir de ser professora: esse início foi uma dessas vezes. Em 2020 quando ingressei nessa escola estávamos em plena pandemia do COVID 19. Aulas on-line, plataformas para serem preenchidas, EPIs de segurança, isolamento e muitas outras dificuldades marcaram esse início. Nesse cenário, tornou-se ainda mais evidente a importância de uma atuação docente intencional, que não se limite ao ensino espontaneísta, mas que garanta o acesso de todos os estudantes ao conhecimento científico e eficiente. Como aponta Saviani (2011), o ensino deve ser organizado de forma sistemática, visando à superação do senso comum e à formação de sujeitos críticos.

Nesse contexto, minha atuação como professora passou a ser também um exercício constante de reflexão sobre minha prática. Ensinar deixou de ser uma atividade meramente técnica e passou a ser compreendida como uma atividade intelectual e política, na medida em que envolve escolhas pedagógicas que podem tanto reproduzir quanto transformar as desigualdades existentes na sociedade (Frigotto, 2010). Confesso que essa compreensão não aconteceu rapidamente, mas foi e ainda está sendo aprofundada ao longo da minha trajetória, especialmente com minha inserção em programas de formação docente.

Atualmente, como supervisora do PIBID, vivencio um novo momento na minha trajetória: o de contribuir diretamente na formação de futuros professores. Essa experiência tem sido extremamente desafiadora e, ao mesmo tempo, formativa, pois me coloca na posição de mediadora não apenas do conhecimento escolar para os alunos da

educação básica, visto que atualmente trabalho em colégios particulares e públicos, mas também do processo de formação docente dos licenciandos. Nesse sentido, minha prática se amplia, passando a envolver a orientação, o acompanhamento e a reflexão coletiva sobre o fazer pedagógico.

A atuação no PIBID evidencia, na prática, o caráter coletivo da formação docente. Ao acompanhar os bolsistas, percebo que formar professores não é um processo linear, nem individual, mas um movimento dialético, construído nas relações, nos conflitos, nas tentativas e nas reflexões sobre a prática. Como apontam Pereira e Dominschek (2022), o PIBID se configura como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, permitindo que os futuros professores compreendam a complexidade da escola e desenvolvam uma atuação pedagógica crítica e fundamentada.

Nesse processo, como já compartilhei com a Flavia, percebo que um dos maiores desafios é romper com concepções simplistas de ensino, ainda muito presentes entre os licenciandos, como a ideia de que ensinar se resume a "explicar bem" ou "facilitar" a aprendizagem. Em minha prática docente, convivo com uma diversidade significativa de estudantes: aqueles que, dentro do senso comum, são considerados "bons alunos", os que estão na escola por obrigação, os que veem na educação uma possibilidade real de transformação de suas condições de vida e também aqueles que, muitas vezes, demonstram pouco interesse, estando ali apenas para cumprir a rotina escolar ou para se alimentar. Esse cenário, longe de ser um obstáculo isolado, constitui-se como parte fundamental do processo de formação docente, pois exige do professor sensibilidade, capacidade de adaptação e compreensão das diferentes realidades presentes na sala de aula. Nesse sentido, busco evidenciar que o papel do professor não é o de mero transmissor de conteúdo, mas o de mediador ativo, responsável por organizar o ensino de forma intencional, possibilitando que os estudantes avancem para além do conhecimento imediato (Duarte, 2001; Vygotsky, 2007). Tal mediação demanda domínio do conteúdo, planejamento e, sobretudo, compreensão do papel social da escola.

Ao mesmo tempo, reconheço que esse processo também me transforma. Ao formar futuros professores, sou constantemente levada a revisitar minhas próprias concepções, a refletir sobre minhas práticas e a ressignificar minha atuação docente. Nesse sentido, a

formação não se encerra, mas se reinventa continuamente, reafirmando seu caráter histórico e social. Hoje percebo que minha trajetória — de estudante a professora e formadora de professores — não pode ser compreendida como um percurso individual, mas como parte de um processo coletivo, mediado por instituições, programas de formação, relações pedagógicas e pessoas. É nesse movimento que a docência se constitui como práxis, articulando teoria e prática na construção de uma educação comprometida com a formação crítica dos sujeitos e com a transformação real do ser.

Formação docente como processo histórico e social

Na perspectiva da Dermeval Saviani, que é o principal autor da Pedagogia Histórico-crítica a formação não é individual nem espontânea, sendo ela histórica, social e mediada pela prática educativa (Saviani, 2011). Na trajetória da Flavia (da área de Ciências Biológicas → docência no IF → reflexão pedagógica) e da Letícia (de estudante → licencianda → professora → supervisora) há uma formação omnilateral em movimento, construída nas relações institucionais e nas práticas educativas concretas, e não apenas na formação inicial. A formação omnilateral envolve o desenvolvimento humano em múltiplas dimensões: intelectual (conhecimento científico), prática (saber fazer), social (relações e atuação no mundo) e crítica (compreensão da realidade). Isso nunca está pronto e é um processo em movimento, ou seja, histórico. A minha formação e da Letícia não terminou na graduação, ela está em movimento. Nossa relação mostra que ninguém se forma sozinho, a formação acontece na relação social mediada pela educação, expressando a ideia de que a formação é coletiva, histórica e dialética (Saviani, 2011).

Ampliando o conceito da nossa formação, o IF não formou só tecnicamente, mas articulou ensino médio, técnico e superior, permitiu continuidade formativa, integrou ensino, pesquisa e prática docente, além de ter criado e espaços como PIBID/Residência, possibilitando condições concretas para uma formação que ultrapassa o ensino conteudista.

Mediação pedagógica e relação professor–aluno

A relação estabelecida entre professora e estudante, posteriormente ressignificada como relação entre colegas de profissão, pode ser compreendida à luz da mediação pedagógica, conceito central na pedagogia histórico-crítica. Segundo Saviani (2011), a educação escolar constitui-se como um processo intencional de mediação entre o saber sistematizado e o aluno, cabendo ao professor organizar e conduzir esse processo de forma a possibilitar a apropriação do conhecimento historicamente produzido. Nesse sentido, a trajetória de Letícia evidencia que a mediação docente não se encerra na relação imediata de ensino, mas produz desdobramentos na formação do sujeito, que passa de estudante a professora, assumindo, por sua vez, o papel de mediadora. Tal compreensão dialoga com as contribuições de Vygotsky (2007), ao destacar o papel das relações sociais no desenvolvimento humano, e de Duarte (2001), ao enfatizar a centralidade da escola na formação consciente dos indivíduos.

Nesse sentido, o professor não é "facilitador", mas mediador ativo, responsável por garantir a apropriação do saber sistematizado. O aprendizado acontece por meio da mediação social e o outro (professor) é fundamental no desenvolvimento (Vygotsky, 2007). Essa relação não é horizontal no sentido espontaneísta, nem autoritária no sentido tradicional, ela é intencional, assimétrica e formativa, na qual o professor domina o conhecimento, organiza o ensino e conduz o aluno para além do senso comum (Saviani, 2011).

Crítica ao "bom aluno" (senso comum)

Sim, Letícia era uma ótima estudante pelo senso comum, mas não foi só por isso que ela chegou aonde está. Ela, assim como eu, tenta desconstruir esse "bom estudante" das nossas mentes e acreditar na capacidade de todos os estudantes. Nós somos contra a ideia de que o estudante aprende sozinho. Conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos são complexos e precisam de ensino intencional (Saviani, 2011). Outra premissa que levamos em conta é que a escola atual reforça as desigualdades sociais, ou seja, quem já tem acesso cultural (livros, repertório, apoio), aprende mais. O "espontâneo" acaba sendo injusto socialmente. A nossa luta é tentar que todos os nossos estudantes tenham acesso ao conhecimento de qualidade.

Para Saviani (2011), como a escola, inserida numa sociedade de classes, produz certos critérios de valorização do estudante. Ele argumenta que a escola tradicional (e o senso comum que vem dela) tende a formar um aluno que reproduz conhecimento, não necessariamente compreende criticamente e se adapta à ordem existente. Ou seja, o "bom aluno" do senso comum é, muitas vezes, o que melhor se ajusta ao sistema, não o que mais aprende de forma crítica (Saviani, 2011). A escola parece "produtiva" (avalia, classifica, premia), mas, na prática, reproduz desigualdades sociais (Frigotto, 2010)

Programas como PIBID e Residência Pedagógica

Esses programas são espaços de práxis pedagógica (teoria e prática articuladas), levando uma formação baseada na prática social real e intervenção consciente na realidade escolar. No artigo de Pereira e Dominschek (2022a), o PIBID é analisado como espaço que permite vivenciar os momentos da pedagogia histórico-crítica, destacando a relação entre teoria e prática, compreensão crítica da escola e formação didático-metodológica concreta. Os autores afirmam que a experiência no programa possibilita uma visão "rica e crítica" da realidade escolar articulada à prática pedagógica.

A formação docente é um processo ligado ao contexto social real e dialético, então o PIBID proporciona o espaço de vivência concreta da sala de aula (Souza et al. 2024). A PHC funciona como base metodológica para o PIBID pois ambos convergem para a formação crítica e superação da prática fragmentada (Pereira e Dominschek, 2022b). O programa surge como resposta a uma formação docente "descontextualizada", permitindo reconstruir a práxis pedagógica

Práxis e transformação

A pedagogia histórico-crítica defende que a educação deve levar à transformação da realidade. Letícia passa de estudante a formadora de outros estudantes, sendo um movimento de reprodução e transformação, típico da práxis. Práxis é um conceito forte, mas frequentemente usado de forma meio vaga. Na tradição da pedagogia histórico-crítica, ele tem um sentido bem preciso: ação humana consciente, orientada por teoria, que transforma a realidade.

O conceito de práxis, fundamentado na tradição marxista, refere-se à atividade humana consciente e intencional que articula teoria e prática na transformação da realidade (Marx, 1980; Vázquez, 2011). Nessa perspectiva, não se trata de uma prática imediata ou espontânea, mas de uma ação mediada pela compreensão crítica das condições históricas e sociais. No campo educacional, a pedagogia histórico-crítica compreende a educação como uma forma específica de práxis, na medida em que possibilita a apropriação do conhecimento sistematizado e a formação de sujeitos capazes de intervir conscientemente na realidade social (Saviani, 2011). Assim, a práxis educativa configura-se como mediação fundamental no processo de transformação social, ao articular formação teórica e ação prática orientada.

A pedagogia histórico-crítica compreende a educação como prática social orientada para a transformação da realidade, formando sujeitos capazes de atuar conscientemente na história (Dominschek et al., 2016; Saviani, 2016). Nessa perspectiva, o processo educativo não se limita à apropriação passiva do conhecimento, mas implica a constituição do indivíduo como agente ativo, capaz de reproduzir e ressignificar os conteúdos aprendidos em novas práticas sociais. Assim, o movimento em que o estudante passa a atuar como formador de outros sujeitos expressa a lógica da práxis, entendida como unidade entre teoria e prática, na qual a ação pedagógica se realiza como reprodução e transformação da realidade social (Fernandes e Franco, 2019; Mori et al., 2023).

Conclusões Finais

As trajetórias docentes de Flavia e Letícia, construídas a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, evidenciam que a formação do professor não é um ato individual nem pontual, mas um processo histórico, social e contínuo, mediado pelas práticas educativas e pelas relações institucionais. A formação omnilateral, que articula dimensões intelectual, prática, social e crítica, ultrapassa a simples aquisição de conhecimentos e envolve a apropriação consciente da realidade para transformá-la.

A crítica ao senso comum de "bom aluno" revela a necessidade de repensar práticas pedagógicas e concepções tradicionais que

podem reproduzir desigualdades e limitar o potencial dos estudantes. Nesse sentido, a mediação pedagógica proposta pela pedagogia histórico-crítica destaca o papel ativo do professor como mediador intencional, responsável por conduzir o processo de ensino-aprendizagem para além do senso comum e fomentar a formação crítica dos sujeitos.

Programas como o PIBID e a Residência Pedagógica demonstram-se fundamentais para concretizar essa formação docente crítica, ao proporcionar espaços de práxis onde a teoria e a prática se articulam na intervenção consciente e transformadora na realidade escolar. A trajetória de Letícia, de estudante a supervisora de bolsistas no PIBID, exemplifica a práxis educativa como movimento dialético de reprodução e transformação social.

Assim, a pedagogia histórico-crítica oferece uma base sólida para a formação docente que visa não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos, mas a constituição de sujeitos conscientes e críticos, capazes de atuar efetivamente na história e contribuir para a transformação da sociedade. A formação docente, portanto, é coletiva, dinâmica e orientada para a práxis, reafirmando a educação como instrumento central de transformação social.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008:Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 18 abr. 2026.

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; SILVA, Wilson da; SOUZA, Daniela Moura Rocha. Por uma educação crítica e transformadora: em defesa da Pedagogia Histórico-crítica e da emancipação da prática docente. Revista InterSaberes, Curitiba, v. 11, n. 22, p. 110-124, 2016.

DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, Geuciane Felipe Guerim; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. A pedagogia histórico-crítica e suas possibilidades na educação escolar: da

educação infantil ao ensino superior. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 16, n. 4, p. 119-131, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JURACY, Caetana (org.). Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões. Natal: Editora IFRN, 2009.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, v. 1, p. 396-398, 1980.

MENANDRO, Maria Cristina Smith; SOUZA, Luiz Gustavo Silva. O que é ser bom aluno? O que é parar de estudar? Representações sociais de estudantes do ensino médio. Revista de Educação Pública, v. 19, n. 39, p. 75–94, 2010. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/379. Acesso em: 18 abr. 2026.

MORI, Juliana Sampaio; AZEVEDO, Heloisa Helena de Oliveira; COSTA, Rafael Fernando da. Confluência da escola unitária com a pedagogia histórico-crítica: contribuições para a formação humana integral. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 21, p. 1-25, e49710, 2023.

PEREIRA, André Henrique Boazejewski; DOMINSCHEK, Desiré Luciane Dominschek. O PIBID e a pedagogia histórico-crítica: possíveis aproximações. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 13. Rio de Janeiro: ANFOPE, 2022a. Disponível em: https://anfope.org.br/anais/index.php/anais/article/view/42. Acesso em: 18 abr. 2026.

PEREIRA, André Henrique Boazejewski; DOMINSCHEK, Desiré Luciane Dominschek. O PIBID à luz da pedagogia histórico-crítica: um elo crítico-formativo. *In*: ENCONTRO SERGIPANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., São Cristóvão. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, p. 338-349, 2022b. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/eshe/issue/view/38. Acesso em: 18 abr. 2026.

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

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: o pensamento pedagógico de Dermeval Saviani e Paulo Freire em diálogo. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 8, n. 2, p. 11-23, 2016.

SOUSA, Joana Marinho de; VIEIRA, Alaize Barbosa; LIMA, Layanna Giordana Bernardo. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: uma experiência fundamentada na pedagogia histórico-crítica. *Capim Dourado: Diálogos em Extensão*, [Palmas], v. 6, n. 3, p. 227-234, 2024. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/capimdourado/article/view/19117. Acesso em: 18 abr. 2026.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZACARIA, Edenmar Guilherme Dall'Agnol.; REBEQUE, Paulo Vinícius; LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. Dez anos de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: sobre a oferta de licenciaturas nas áreas de ciências e matemática. #Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 9, n. 1, 2020. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4019. Acesso em: 18 abr. 2026.



Do livro ao caderno: vivências universitárias em um processo de diálogos entre estudantes e docente

Maria Betanea Platzerr

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.17



Primeiras palavras

Discussões sobre práticas de leitura e escrita nos processos formativos de estudantes - Educação Básica e Ensino Superior - revelam-se fundamentais no cenário da educação. Há inúmeros enfoques a serem contemplados e, neste capítulo, apresentamos o Relato de Experiência referente à trajetória vivenciada como professora universitária e a relação com graduandos a partir de uma atividade que enfatiza especialmente leitura e escrita.

Com base em uma abordagem dialógica de educação pautada em Paulo Freire (2008, 2011, 2002 e 1998), são registradas as vivências decorrentes de interações contínuas com estudantes em um contexto de leitura, interpretação e produção de textos a partir de obras literárias, sobretudo, infantojuvenis.

A proposta partilhada compreende que a universidade se revela um espaço valioso para a trajetória educativa de estudantes em uma perspectiva reflexiva e transformadora, contribuindo assim para a futura atuação profissional nas áreas específicas de formação.

Com base na sistematização dessas vivências, vislumbramos colaborar para estratégias que valorizem a relação de discentes, especialmente, com o livro literário impresso e seus registros a partir da leitura para a promoção da autonomia e criticidade.

Leitura, escrita e formação de estudantes: algumas reflexões

As práticas de leitura e escrita no contexto educacional devem acompanhar a formação discente desde a base até etapas mais avançadas de ensino, como na Universidade.

Conforme destaca Barbosa (2012, p.38): "[...] a aventura em direção à conquista das palavras abrange ler e escrever, escrever e ler como coisas que se roçam [...]." Compreendemos que vivenciar o código escrito nessa perspectiva poderá promover processos significativos e que impulsionam a formação estudantil.

Nos processos de ensino e aprendizagem do código escrito há a necessidade de estratégias didáticas e pedagógicas que contribuam para a formação leitora e escritora de cursistas no âmbito da cidadania.

Lima, Akuri e Marco (2017, 27), ao discorrerem sobre leitura e leitores na universidade, afirmam [...] que o leitor é um sujeito ativo e assume uma atitude de interlocutor com o texto, mediante relações efetivas com os suportes de leitura."

Entendemos que essas relações devem ser permeadas pelo acesso a diferentes textos presentes no cenário acadêmico, envolvendo leituras e escritas instigantes e convidativas a reflexões e criticidade.

Conforme ressalta Severino (2016):

> O ensino superior, tal qual se consolidou historicamente, na tradição ocidental, visa atingir três objetivos, que são obviamente articulados entre si. O primeiro objetivo é o da formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo objetivo é o da formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento; e o terceiro objetivo é aquele referente à formação do cidadão, pelo estímulo de uma toma de consciência, por parte do estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social. Neste objetivo está em pauta levar o aluno a entender sua inserção não só em sua sociedade concreta mas também no seio da própria humanidade. (Severino, 2016, p.22).

Vivenciar práticas de leitura e escrita é um caminho fecundo para essa formação que se inicia anteriormente ao Ensino Superior, mas que nele deverá permanecer e se intensificar, alongando-se para as futuras ações profissionais e pessoais cotidianas. Assim, temos a defesa pelas práticas de leitura e escrita permanentes na formação dos sujeitos, que ganham diferentes contornos ao longo de suas trajetórias e objetivos a serem alcançados e que se apoiam na afirmação de Freire (2008, p.136): "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da História."

Rezende (2009), ao refletir sobre a leitura e a escrita no contexto de formação de professores, apresenta alguns pressupostos

e, entre eles, construção de conhecimento, língua considerada fato social interacional e dialógico e:

> [...] a escola e/ou universidade como locais de vivências textuais múltiplas, que podem propiciar o aprofundamento da visão de mundo dos sujeitos e inspirar e/ou provocar o estabelecimento de nexos com desdobramentos criativos e significativos para o sujeito e para a sociedade. (Rezende, 2009, p.26).

A autora salienta que as questões relacionadas à escrita também merecem atenção e seguem as bases por ela defendidas.

Nessa direção, verificamos o valor da leitura e da escrita para universitários que cursam a licenciatura e que terão entre inúmeras tarefas, de acordo com a sua formação, ensinar o código da leitura e escrita para estudantes da Educação Básica e, ao mesmo tempo, podemos ampliar esse enfoque para sua formação de um modo geral e incluir os cursos de bacharelado, compreendendo que a universidade deverá contribuir para a formação de profissionais competentes no que se refere a leitura, interpretação e produção de diferentes textos que circulam socialmente.

Nesse sentido, o Ensino Superior consolida-se como um espaço de formação de domínios textuais fundamentais para a atuação de profissionais nas diversas esferas da vida.

Diante da multiplicidade de textos a serem trabalhados na universidade, destacamos a literatura, especialmente infantojuvenil, considerando suas especificidades e potencialidades no que se refere à formação leitora e escrita em uma perspectiva histórica, social, criativa, estética, humanizadora e sensível.

Entendemos que o gênero textual poderá ser atraente para estudantes em razão de elementos como estética e temáticas abordadas e, ainda, ampliam os conhecimentos sobre obras dessa natureza.

Afirma Coelho (2000, p.27) que: “Literatura, é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana [...].” Ainda, destaca: “Fenômeno visceralmente humano, a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto a própria condição humana.” (Coelho, 2000, p.28).

Assim, para as mediações de leitura e escrita com estudantes de graduação, escolhemos a literatura - com ênfase na infantojuvenil - reconhecendo seu potencial. São leituras que possibilitam reflexões sobre temáticas diversas e contribuem para a própria formação acadêmica e para as ações profissionais, entre elas, licenciados que poderão atuar como docentes que trabalharão com o código escrito na Educação Básica e profissionais da Psicologia que poderão utilizar o texto literário em orientações e atendimentos direcionados à infância e à juventude. Todavia, independentemente do curso e da área de atuação, reafirmamos as potencialidades das obras infantojuvenis para a formação integral dos estudantes.

Diante de possibilidades de ações, nossas interações se concretizam com livros impressões e cadernos que ganham vidas e contornos em diálogos permanentes e que se desenham por meio deste Relato de Experiência entendido, segundo pontuam Mussi, Flores e Almeida (2021, p.63) "[...] como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas [...]."

Aproximações acadêmicas por meio da leitura e da escrita: tecendo encontros e reencontros

O ano era 2013 e, ao finalizar a aula de uma das Disciplinas ministradas no curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior localizada no interior do estado de São Paulo, pertencente à rede privada, uma graduanda caminhou-se até minha mesa e deixou um bilhete com o pedido de que a leitura fosse feita posteriormente. Em aulas anteriores, com a turma de estudantes universitários, havia realizado conversas sobre a devolutiva de uma prova e, antes da entrega, comentara que, assim como estava registrado nos critérios de avaliação, havia analisado o conteúdo e a forma (referindo-se à escrita), considerando, entre outros aspectos, o papel que assumirão futuramente como docentes alfabetizadores.

Atendendo ao pedido da aluna, no percurso para casa, a leitura foi realizada juntamente com os passos lentos atenta, como docente, ao que naquele bilhete se encontrava: era o pedido de ajuda para os enfrentamentos que estava encontrando em relação ao domínio da

leitura e da escrita, sobretudo, diante dos desafios que a profissão a apresentaria futuramente como docente.

A partir daí, iniciamos uma atividade quinzenalmente de leitura e escrita de livros de literatura pertencentes ao acervo da docente.

E, assim, transcorremos nessa atividade durante dois anos e que gerou, entre outras conquistas, a organização de um Relato de Experiência apresentado pela aluna no quarto ano do curso no Congresso de Iniciação Científica promovido pela própria Instituição de Ensino Superior.

Na condição de docente há 25 anos no Ensino Superior e responsável por Disciplinas como Leitura e Interpretação de Textos, Produção de Textos, Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Metodologia do Trabalho Acadêmico e Científico, Educação em Direitos Humanos, há continuamente incentivo, orientações e intervenções acerca de atividades de leitura e escrita pelos cursistas e que estão vinculadas aos conteúdos ministrados. Todavia, a partir da situação específica vivenciada com a graduanda que solicitou orientação direcionada, observamos a possibilidade de estender o convite aos estudantes que cursam as Disciplinas ministradas como a possiblidade de atividade complementar. Além de promover situações de leitura e escrita que poderiam atender a alunos que também apresentam dificuldades, entendemos que a promoção dessa atividade poderia ser favorável para o desenvolvimento global de estudantes.

Assim, o que teve início como uma atividade de acompanhamento individual e quinzenal, focada sobretudo nos aspectos mencionados, ampliou-se no decorrer dos últimos anos com a participação de inúmeros estudantes e atualmente contamos com a presença de aproximadamente 30 integrantes, que estão vinculados a diferentes cursos, são eles: Ciências Biológicas, Pedagogia e Psicologia.

Realizamos atividade sistemática de leitura de obras literárias impressas (neste Relato de Experiências focamos nas obras infantojuvenis) e seus registros de modo manuscrito. Cada estudante, ao ingressar na atividade, recebe um caderno de uso contínuo e quinzenalmente realiza a leitura de uma obra. O livro é devolvido juntamente com as anotações no caderno; na sequência, realizamos na condição de docente, a leitura e registramos observações (conteúdo e

escrita) e a devolutiva do caderno com um novo livro a ser lido e registrado.

Os encontros para as trocas dos materiais são realizados em espaços de uso comum na Universidade, composto por mesas e cadeiras e também ao final de aulas ministradas.

Há um roteiro fixo a ser seguido para a apreciação de cada obra lida, contendo os seguintes tópicos: registro da referência completa; destaque da temática da obra; apresentação, brevemente, da história; escrita de trechos do livro mais apreciados; comentário sobre as contribuições do livro para a própria formação; e, apontamentos de outros comentários considerados relevantes. Em alguns períodos solicitamos que, ao invés de escreverem sobre o livro, façam alguma arte como forma de expressão das impressões; o que é algo valioso. Com isso, utilizam-se diferentes linguagens para manifestarem suas percepções.

Nos encontros também conversamos sobre as obras e os graduandos partilham suas ideias, o que muitas vezes gera a expectativa sobre a próxima leitura que farão e o desejo de ler os livros que seus colegas já leram. Nesse percurso, usando a oralidade nos encontros presenciais para trocas e conversas sobre os livros lidos e também por meio das anotações que os estudantes fazem no caderno e as apreciações realizadas pela docente, estabelecemos uma relação dialógica com base nas ideias defendidas por Freire (2008).

Conforme pontua Carvalho (2015, p.49): "A raiz da palavra texto é a mesma da palavra tecer. O texto é um tecido feito com palavras, assim como o pano é tecido de fios." Nesse sentido, graduandos tecem a sua escrita a partir da leitura de cada livro e registrando suas análises e interpretações acerca do lido em uma relação contínua com suas experiências e projetando possibilidades que o lido traz para sua formação cotidiana, o que envolve também sua atuação profissional.

Segundo Barbosa (2012, p.16):

> [...] faz parte do ato de escrever o exercício de ler a dimensão do mundo, a dimensão do eu no mundo, que se quer expressar. Por isso, podemos dizer que é escrever é um modo de vive, é uma liberdade palpável através da qual transformamos em algo

> legível - e assim transmissível ao outro, inclusive o que mora dentro de cada eu - o conjunto de fragmentos de que somos feitos.

Há um acervo de cerca de 60 de livros que circulam para leituras e registros dos estudantes. Entre eles, destacamos: Amazônia (Pestili, 2011), A cicatriz (Brenman, 2010), A maior flor do mundo (Saramago, 2001), A menina que bordava bilhetes (Gomes, 2008), A pequena máquina de escrever (Menenguci, 2024), A rainha da torre (Vega, 2025), Azul e lindo planeta terra, nossa casa (Rocha; Roth, 2014), Contos e Lendas Afro-Brasileiros (Prandi, 2007), E a terra escreveu uma carta... (Ribeiro, 2020), Estações (Munduruku, 2024), Felpo Filva (Furnari, 2006), Guilherme Augusto Araújo Fernandes (Fox, 1995), Lili inventa o mundo (Quintana, 2005), Minha casa azul (Serres, 2015), O curioso mundo das palavras (Gallafrio, 2012), O passeio (Lugones, 2017), O protesto (Lima, 2021), Onde fica o céu (Arantes, 2025), Por que eu vou a escola? (Brenifier, 2012) e Ser criança (Belinky, 2013).

Conforme exposto, são livros com temáticas diversas, contemplando múltiplas reflexões. Selecionamos obras que apresentam caráter multifacetado, indicando várias faces e/ou profundidades e, assim, atendendo a diferentes públicos, que se apropriam da leitura a partir de seus repertórios, experiências, domínios textuais, sensibilidade, entre outros aspectos.

Pelos registros escritos e as rodas de conversa em torno das leituras realizadas pelo grupo de estudantes universitários, a participação na atividade tem possibilitado inúmeras aprendizagens, entre elas: potencialização de competências linguísticas - com destaque para interpretação e produção de textos; ampliação de vocabulário; expansão das práticas de leitura, desenvolvendo a atividade de modo frequente e instigando a realizar leituras de outras obras para além dessa proposta sistematizada; aproximação de autores e suas publicações, favorecendo, entre outras conquistas, o acesso a informações sobre a biografia de escritores e a contextualização histórica de suas produções; contato com múltiplos temas; acesso a textos literários direcionados a sobretudo infantojuvenis; retomada de memórias por meio de narrativas apresentadas pelos autores e que se aproximam de vivências dos estudantes e relações afetivas na infância, como leituras realizadas familiares e professores; identificação de conteúdos aprendidos na graduação e que instigam a novas reflexões;

acesso a imagens que favorecem estética, ludicidade, leitura visual, sensibilidade e interpretações; e, ampliação do repertório literário, por meio de leitura e escrita reflexivas e críticas acerca das obras contempladas. Alguns estudantes relatam, em específico, o quanto a realização das leituras e dos registros têm contribuído para os enfrentamentos que apresentam em relação ao domínio do código escrito, contribuindo para suas dificuldades – situação essa que foi o ponto central para o início da proposta a partir da solicitação da estudante de Pedagogia, conforme destacado.

Estão evidenciados os benefícios que a leitura e a escrita apresentam para a formação estudantil no espaço universitário, o que fortalece a atividade proposta e corrobora para o objetivo de continuidade dessas vivências na condição docente. O texto literário desempenha papel fundamental na formação de pedagogos, biólogos e psicólogos, promovendo o acesso a valiosas elementos, conforme descritos, e que favorecem sua formação cidadã, incluindo suas práticas profissionais.

Queiróz (2012, 118), na obra Sobre ler e escrever e outros diálogos, afirma:

> A leitura literária é um direito de todos e que ainda não está escrito. O sujeito anseia por conhecimentos e possui a necessidade de estender suas intuições criadoras aos espaços em que convive. Compreendendo a literatura como capaz de abrir um diálogo subjetivo entre o leitor e a obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e o ainda por conhecer; considerando que este diálogo das diferenças - inerente à literatura - nos confirma como redes de relações: reconhecendo que a maleabilidade do pensamento concorre para a construção de novos desafios para a sociedade; afirmando que a literatura, pela sua configuração, acolhe a todos e concorre para o exercício de um pensamento crítico, ágil e inventivo; compreendendo que a metáfora literária abriga as experiências do leitor e não ignora suas singularidades, que as instituições em pauta confirmam como essencial para o país a concretização de tal projeto.

Na formação de universitários tais contribuições que a literatura apresenta, descritas pelo autor, são validades e necessitam ser ampliadas e intensificadas - isso para qualquer curso de formação.

Em se tratando da Pedagogia podemos afirmar que o acesso a obras literárias, em especial infantojuvenis, favorecerá o papel do cursista como futuro professor responsável pela alfabetização e pelo letramento por meio de processos de ensino e aprendizagem que sejam significativos.

Se pensarmos no estudante que cursa a licenciatura em Ciências Biológicas as obras literárias poderão contribuir para futura atuação como docente que deverá abordar temáticas na área de Ciências da Natureza e Biologia por intermédio de leituras que sejam instigantes e convidativas a discussões de temas da área com, por exemplo, Meio Ambiente.

Ao refletirmos sobre o curso de Psicologia, reconhecemos a viabilidade da literatura, no caso abordado infantojuvenil, no trabalho psicológico, destacando sua viabilidade como instrumento significativo para a prática clínica, por meio de temáticas que contribuem para múltiplos enfrentamentos do cotidiano.

Esse são apontamentos referentes às especificidades dos cursos, mas retratando a formação geral, os textos literários possibilitam variadas conquistas e que são essenciais para a formação humana na perspectiva dialógica e crítica.

Palavras finais que impulsionam novas ações e reflexões

Este Relato de Experiência contempla vivências de estudantes de cursos de graduação acerca de práticas de leitura e escrita de obras literárias, com destaque para a literatura infantojuvenil. São abordados aspectos como a dinâmica da atividade e suas contribuições para a formação dos participantes. Ainda, evidenciamos o fazer educativo como responsável pela concretização da atividade exposta e que fortalece os próprios processos formativos na condição de professora universitária.

A participação na atividade descrita favorece a formação integral dos cursistas e, em destaque, a futura atuação profissional de licenciados e bacharelados.

O acesso ao uso do código escrito com propriedade deverá ser uma prática contínua, visto que atividades envolvendo leitura,

interpretação e produção de texto são práticas presentes na sociedade letrada.

As vivências partilhadas fortalecem o repertório literário e promovem leitura e escrita reflexivas e críticas. Consideramos a importância dos processos formativos na universidade em uma perspectiva que contribuía para profissionais competentes para atuação em sua área e entendemos que domínio da linguagem verbal (escrita), no caso da proposta apresentada, revela-se valioso.

Retratamos, nesse cenário, a autoria dos estudantes ao apresentarem suas análises redigidas em seus relatórios e a dialogicidade como princípios fundamentais nas interações entre os pares e a docente.

A sistematização da presente atividade favoreceu a retomada da experiência com base em estudos na área e instiga a novas reflexões focadas no valor da leitura de textos impressos e nas ações de escrita à mão - discussões necessárias na atualidade; o que nos permite pensar em novas histórias sobre a educação e suas múltiplas possibilidades de formação humanizada.

Referências

ARANTES, A. C. Q. **Onde fica o céu?** Uma abordagem sobre a morte. Rio de Janeiro: Sextante, 2025.

BARBOSA, S. A. M. **Redação**: escrever é desvendar o mundo. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BELINK, T. **Ser criança**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

BRENIFIER, O. **Por que eu vou para a escola?** São Paulo: Panda Books, 2012.

BRENMAN, I. **A cicatriz**. Ilustrações de Ionit Zilberman. São Paulo: Moderna, 2010.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FOX, M. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Ilustrações de Julie Vivas. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FURNARI, E. **Felpo Filva**. São Paulo: Moderna, 2006.

GALLAFRIO, J. **O curioso mundo das palavras**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

GOMES, L. **A menina que bordava bilhetes**. Ilustrações de Ellen Pestili. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, E. A. de.; AKURI, J. G. M.; MARCO, M. T. de. Preferências e escolhas de leitores universitários iniciantes de graduação. In: GIROTTO, C. G. G. S.; FRANCO, S. A. P. (orgs.). **Perfil do leitor universitário**: textos e contextos nas licenciaturas. Tubarão: Copiart, 2017.

LIMA, E. **O protesto**. São Paulo: Pequena Zahar, 2021.

LUGONES, P. **O passeio**. Ilustrações de Alexandre Rampazo. Santo André: Gato Leitor, 2017.

MENENGUCI, L. **A pequena máquina de escrever**. Ilustrações de Ana Laura Alvarenga. Vitória, ES: Maré, 2024.

MUNDURUKU, D. **Estações**. Ilustrações de Marilda Castanha. São Paulo: Moderna, 2024.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060. Acesso em: 05 maio 2026.



PESTILI, E. **Amazônia**. São Paulo: Cortez, 2011.

PRANDI, R. **Contos e lendas afro-brasileiros**: a criação do mundo. Ilustrações de Joana Lira. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

QUEIRÓS, B. C. de. **Sobre ler, escreve e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

QUINTANA, M. **Lili inventa o mundo**. 9. ed. São Paulo: Global, 2005.

REZENDE, L. A. de. **Leitura e formação de leitores**: vivências teórico-práticas. Londrina: EDUEL, 2009.

RIBEIRO, J. **E a terra escreveu uma carta...**. Ilustrações de Cris Eich. São Paulo: Melhoramentos, 2020.

ROCHA, R.; ROTH, O. **Azul e lindo**: planeta Terra, nossa casa. 16. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

SARAMAGO, J. **A maior flor do mundo**. Ilustrações de João Caetano. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

SERRES, A. **Minha casa azul**. Ilustrações de Edmée Cannard. Tradução de Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VEGA, K. de l. **A rainha da torre**. Ilustrações de Fátima Ordinola. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2025.



Identidade docente em formação: reflexos de práticas pedagógicas desenvolvidas no estágio supervisionado da licenciatura em química do IFSC SJ

Nataly Meurer, Franciane Dutra de Souza, Joyce Nunes Bianchin e Paula Alves de Aguiar

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.18



Introdução

Este texto discute as práticas pedagógicas realizadas nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado (ES) II e III do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Santa Catarina, campus São José, vivenciadas no semestre de 2024/2. Parte-se do entendimento do estágio como um espaço de construção e reflexão sobre a prática docente, no qual é possível articular os conhecimentos teóricos com as experiências vividas no contexto escolar.

Ao longo do texto será apresentada a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores, utilizada como base para o desenvolvimento das atividades, bem como o processo de elaboração do Projeto de Intervenção e sua aplicação em sala de aula. Também serão apresentados e analisados os materiais que os discentes do curso do Ensino Médio Técnico Integrado em Química do IFSC, campus Florianópolis construíram ao longo das aulas de regência. A partir disso, o capítulo propõe reflexões sobre o ensino de Química, destacando as potencialidades de práticas pedagógicas que dialogam com o cotidiano dos alunos e contribuem para uma aprendizagem mais significativa.

O Estágio Supervisionado

O ES pode ser compreendido como uma atividade teórico-prática que prepara o estudante para a profissão docente, possibilitando que os conhecimentos apreendidos ao longo do curso sejam desenvolvidos na docência. Pimenta (2012), ao abordar sobre a temática, crítica às práticas educacionais descontextualizadas, pois defende que a teoria e prática são indissociáveis, definindo-as como "práxis docente". O ES não tem como objetivo apenas a realização da prática educativa, ele é um espaço de práxis que contribui para formação da identidade docente, constituído coletivamente a partir das relações dialógicas, com base no estudo, pesquisa e reflexão.

Os ES do Curso de Licenciatura em Química do IFSC, câmpus São José, estão organizados na matriz curricular da 6ª a 9ª fase. O ES I é caracterizado pelas vivências do(s) licenciando(s) através de diferentes práticas pedagógicas realizadas em espaços educativos formais e não formais, com o objetivo de promover o processo de reflexão a partir da

observação, leitura, pesquisa de materiais, diálogo e relato das ações no diário de campo.

Assim, os ES apresentam como característica, propiciar a valorização de cada sujeito, através de suas particularidades, possibilitando a inserção no contexto educativo, reflexão sobre a prática, planejamento, ação docente e reflexão sobre o processo formativo. Dessa forma, o estágio Supervisionado pode ser compreendido como espaço e tempo de formação profissional do licenciando, durante "um período de permanência, diálogo e intervenção em espaços de atuação docente" (IFSC, 2020, p.84). De tal forma, a prática do estágio curricular supervisionado adotada pelo Curso, busca desenvolver estratégias para proporcionar que os licenciandos constituam-se como agentes transformadores por meio da práxis pedagógica, a partir da investigação, interação e, se possível, transformação destes espaços e da realidade. Segundo Aguiar (2019), as atividades intrínsecas a estes componentes curriculares são construídas de forma processual, compreendendo desde a escolha dos campos de estágio, a elaboração da proposta do projeto de intervenção, relato das observações realizadas na turma escolhida nos diários de campo. A metodologia adotada contempla um percurso formativo articulado e reflexivo, que valoriza a práxis docente.

Desde o ano de 2015, o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Química do IFSC, campus São José adotou a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), com a proposta de que o ensino de química seja contextualizado através da definição de uma temática e elaboração de materiais didáticos, com o objetivo de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Projetos Criativos Ecoformadores

Os PCE surgem como uma alternativa diversificada de educar a partir da vida e para a vida, caracterizando-se "como uma abordagem metodológica na qual pretende-se superar o ensino fragmentado e linear" (Rosa; Aguiar; Pereira, 2019, p. 216). Baseando-se no Método de Projetos, visa aproximar o currículo à realidade e promover efetivamente uma práxis docente (Zwierewicz; Torre, 2009). Essa metodologia fundamenta-se em uma perspectiva ecoformadora que valoriza o bem estar pessoal, social e ambiental, com o objetivo de uma

formação que ultrapasse os limites de áreas específicas, como a química, a filosofia, a história, etc., ou seja, a partir de uma perspectiva transdisciplinar (Zwierewicz; Torre, 2009).

Os PCE são organizados em sete organizadores conceituais, sendo o epítome um instrumento para cativar o estudante, aguçar sua curiosidade e abrir seus horizontes a partir da elucidação do que será trabalhado. Essa ação e as posteriores, são norteadas pela legitimação teórica e pragmática que justificam a necessidade da temática problematizada. As perguntas geradoras auxiliam no questionamento de qual é a finalidade da temática e quem são os destinatários dessa problematização. Assim, estabelecem-se as metas a serem alcançadas, por meio dos itinerários, desejando-se articular o conteúdo com a transdisciplinaridade e através de que problemática será abordada, dada suas coordenadas temporais, como mencionado são flexíveis e adaptáveis "às metas e ao desenvolvimento do projeto" (Zwierewicz; Torre, 2009, p. 161). Além disso, a avaliação emergente, constitui-se no reconhecimento das conquistas alcançadas, por mais que imperfeitas, dinâmicas e imprevisíveis, mas que implicam na formação e melhora do processo educativo (Zwierewicz; Torre, 2009).

No entorno do que foi construído, a polinização é a prática de encerramento do projeto, de uma maneira que os conhecimentos concebidos ao longo do percurso sejam levados adiante como sementes plantadas que germinarão e darão frutos (Machado *et al*., 2022), estimulando-se o protagonismo e a criatividade de forma simultânea dos indivíduos inseridos neste processo. Dessa maneira, os resultados concebidos ao longo do processo não limitam-se aos muros da escola, são levados para outros lugares, sendo perceptível em transformações positivas na comunidade em torno dela, de tal maneira que colabora para superar as práticas educativas centradas na simples reprodução dos conhecimentos e enfraquecimento da relação do currículo à realidade (Aguiar, 2019).

Conseguinte, destaca-se a importância da polinização na formação de professores, para que eles

> Atuem [...] na transformação do espaço escolar e, por consequência, no contexto social do qual a comunidade escolar está inserida. Para isso, torna-se imprescindível identificar elementos constitutivos da formação do professor da Educação

> Básica a partir da polinização psicopedagógica como possibilidade de construção de novos conhecimentos, nos significados da relação do sujeito com a natureza, entre outros aspectos (Machado *et al*., 2022, p. 89).

A prática do polinizar também é importante para a formação docente, pois através da troca de experiências é possível aprender a partir do outro, dando início a um novo ciclo nos processos de aprendizagem, pois "trata-se de uma aprendizagem sobre a docência em suas múltiplas dimensões" (Aguiar; Pereira; Viella, 2017, p. 134).

O objetivo central deste relato é analisar o impacto das práticas educativas realizadas durante as regências de estágio, através dos materiais produzidos e socializados na polinização pelos estudantes da turma de sétima fase do curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Química, do IFSC, campus Florianópolis, no segundo semestre de 2024.

Percurso metodológico

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso do tipo etnográfico (Godoy, 1995), que pode ser descrito como uma situação em que o pesquisador investiga o objeto de estudo através de vivências. No âmbito educacional, ao realizar um estudo etnográfico, o pesquisador busca compreender e intervir no campo pesquisado, pois não são apenas os resultados que importam, mas também, o impacto da pesquisa nos sujeitos participantes (André, 2021).

As regências que geraram esta investigação foram elaboradas e desenvolvidas pela autora, juntamente com outro licenciando, no decorrer dos componentes curriculares de ES II e III, respectivamente, durante o ano letivo de 2024. As atividades de regência ocorreram entre os meses de janeiro e fevereiro de 2025 (final do semestre 2024/2), sendo realizado no componente curricular de Análise Orgânica, ofertado na sétima fase do curso de Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Química, do IFSC câmpus Florianópolis, com a participação de 19 estudantes.

O projeto de intervenção foi elaborado com base na metodologia dos PCE e foi intitulado "Química Forense: Como a

Química Pode Ajudar na Resolução de Crimes?". Para isso, elaborou-se uma sequência didática de quatorze aulas, divididas em sete encontros, voltada à identificação de compostos orgânicos a partir de testes de solubilidade, identificação de grupo funcional e ponto de fusão e ebulição, tendo como recurso didático um *podcast* com o objetivo de contextualizar as aulas e trazer à tona a discussão sobre o *cyberbullying* através de um caso fictício. Ao longo do encontros foram apresentados os episódios do *podcast* para os estudantes, estimulando-os a elaborarem um mural investigativo, com base nas informações presentes no *podcast* e nos conteúdos trabalhados nas aulas. O mural foi apresentado no último encontro, na etapa de polinização.

Definiu-se como instrumentos de coletas de dados o diário de campo, o projeto de intervenção e os murais produzidos pelos alunos do ensino médio. A partir da análise dos dados, foram estabelecidas as seguintes categorias para a compreensão dos resultados da polinização, ou seja, para avaliação dos materiais construídos pelos estudantes durante as regências.

A elaboração de uma sequência didática envolvendo química forense e cyberbullying

Com base nas observações realizadas com a turma de regência que nos oportunizaram conhecê-los e verificar seus interesses,elaboramos um projeto de intervenção envolvendo as temáticas: Química Forense e *cyberbullying*. A sequência didática (Quadro 1) foi organizada em torno de um caso fictício, apresentado por meio de um *podcast*, que relatava a história de um adolescente que contaminou-se com uma substância desconhecida que afeta seu físico, emocional e psicológico. Os estudantes, foram convidados a serem os peritos e investigar, utilizando as técnicas de testes qualitativos para identificação de moléculas orgânicas, a substância química desconhecida que causou a intoxicação do adolescente.

Quadro 1 – Cronograma dos encontros, destacando os conteúdos de Química trabalhados, a articulação da temática através dos materiais didáticos e atividades desenvolvidas

Encontro	Conteúdos e/ou atividades desenvolvidas
01	Epítome com a apresentação do primeiro episódio do *podcast* e a análise de recortes de notícias de casos reais de investigação em que a química forense foi utilizada
02	Conceitos teóricos acerca da identificação de compostos orgânicos através de testes de solubilidade e de caracterização do grupo funcional
03	Determinação experimental da solubilidade de compostos orgânicos, e a apresentação do segundo episódio do *podcast*
04	Determinação experimental do grupo funcional de compostos orgânicos
05	Conceitos teóricos sobre a identificação de compostos orgânicos através do Ponto de Fusão e Ponto de Ebulição e resolução de lista de exercícios. Apresentação do terceiro episódio do *podcast* e início elaboração murais investigativos
06	Identificação experimental de uma amostra desconhecida, apresentação do quarto episódio do *podcast* e continuação da elaboração murais investigativos
07	Polinização: Apresentação dos murais investigativos, Roda de conversa sobre a temática *cyberbullying* e Avaliação de estágio

Fonte: Elaborado pela autora

Na sequência didática proposta, buscou-se integrar os conteúdos de análise orgânica através de uma abordagem contextualizada, utilizando a temática da Química Forense como eixo norteador para tornar o aprendizado mais lúdico. Buscou-se, também, despertar o interesse dos estudantes pela temática, "além de propor momentos de reflexão no que diz respeito aos subsídios que os conteúdos de Química favorecem para as investigações criminais, auxiliando na sua aprendizagem" (Santos, 2020, p. 21). Os conceitos químicos dos testes de solubilidade, identificação de grupo funcional,

ponto de fusão e ponto de ebulição de compostos orgânicos a serem trabalhados ao longo dos sete encontros, foram organizados de maneira que o caso investigativo fosse complementar ao conteúdo.

Portanto, a sequência didática proposta possibilitou aos estudantes questionar e entender as aplicações da Química Forense no cotidiano, através de um caso fictício, utilizando-se um *podcast* como recurso pedagógico. Paralelamente, foi possível promover ao final das atividades de regências um momento de reflexão e debate sobre o *cyberbullying*, contribuindo também para a formação cidadã dos alunos. A roda de conversa abordou as consequências dessa prática intolerável, que se manifesta por meio das redes sociais, com alcance imensurável e efeitos duradouros, que frequentemente se inicia na escola e se dissemina para o meio virtual (Flôres *et al.*, 2022).

Contextualização do ensino de química através do *podcast* "sombras do metanol"

Pensando em um projeto de intervenção que cativasse os estudantes e facilitasse a compreensão de conceitos abstratos, integrou-se uma temática contemporânea e sensível aos conteúdos de análise orgânica. A proposta buscou utilizar um recurso didático que ultrapassasse os limites do conteúdo abordado em sala de aula, denunciando questões sociais através da ficção. Portanto, optou-se por utilizar o *podcast* "Sombras do Metanol", que foi criado pelos licenciandos, como ferramenta pedagógica, pois "o aluno como sujeito ativo no processo de estudo também necessita de educação tecnológica para inteirar-se das aplicações diversas e gerenciamento de tal ferramenta e disponibilização na Internet" (Pecegueiro *et al.*, 2024, p. 6).

Através de uma narrativa investigativa envolvente dividida em quatro episódios, o *podcast* apresentou uma situação-problema com base em um caso fictício, tendo uma linguagem clara, dinâmica e adequada à faixa etária dos estudantes. Paralelamente, os episódios propuseram reflexões sobre o uso ético da internet e os impactos do *cyberbullying*, criando um elo entre a Química, a cidadania e a vivência digital dos alunos. Ao discutir o impacto do uso indevido das tecnologias de comunicação, o tema contribuiu para a formação de

valores, o desenvolvimento da empatia e o exercício da cidadania digital, articulando ciência, tecnologia e sociedade.

Os episódios do podcast acompanham a história de Lucas, um adolescente que entra em contato com uma substância desconhecida a caminho da escola, sofrendo alterações físicas e mentais. Sua situação piora com ataques de colegas nas redes sociais e, em estado crítico, ele é atendido por uma equipe médica. Ao final, descobre-se que ele foi intoxicado por metanol, substância altamente tóxica que pode causar cegueira e morte.

Ao utilizar um *podcast* como recurso pedagógico, foi possível promover uma experiência de aprendizagem que não se limitou à abordagem dos conceitos de química. Para tanto, através de uma narrativa organizada por episódios, os alunos foram convidados a refletir sobre os impactos do *bullying* frente ao uso das redes sociais, envolvendo os alunos da turma, estagiários, professoras supervisora e orientadoras e com o propósito de "favorecer relações interpessoais mais saudáveis e colaborativas, partindo do princípio do compartilhamento da responsabilização e participação de todos" (Flôres *et al*., 2022, p. 24), enquanto assimilavam tópicos inerentes ao componente curricular de análise orgânica. Assim, a proposta favoreceu a aprendizagem dos conceitos químicos que exigem abstração, como também estimulou o pensamento crítico e a participação colaborativa da turma, reafirmando a importância de práticas pedagógicas que ultrapassem os limites de aulas pautadas apenas no conteúdo e se aproximem das vivências dos jovens.

Polinização a partir de murais como expressão de aprendizagem

Durante as aulas, foi informado aos alunos que a atividade de polinização seria realizada por meio da confecção e apresentação de murais investigativos. Para desenvolver essa atividade, a turma foi organizada em oito equipes e cada uma ficou responsável por construir um mural com base no tema da Química Forense aliado ao *cyberbullying*, discutido ao longo das regências de estágio. A elaboração dos murais investigativos teve início com rascunhos, nos quais os alunos começaram a organizar, de forma preliminar, como representam os

conteúdos de química, o caso investigativo e o tema do cyberbullying no mural.

Foi no quinto encontro (Quadro 1) que Lucas ganhou características físicas que foram retratadas em cada mural; o personagem que antes constituía apenas o imaginário dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas, assumiu forma pelos desenhos e impressões realizadas pelos alunos. Dessa forma, foi possível ver as ideias pensadas para a construção do mural materializando-se e visualizar, nos murais, os conteúdos abordados nas aulas expositivas-dialogadas, nas práticas de laboratório e na escuta do *podcast*.

No sexto encontro, os alunos identificaram a molécula responsável por intoxicar o personagem fictício, através de testes de solubilidade e caracterização de grupo funcional, além da apresentação do quarto e último episódio do *podcast*. Portanto, a conclusão do caso possibilitou a finalização dos murais investigativos que foram apresentados no encontro posterior.

Através da socialização dos materiais finalizados, pudemos visualizar como as informações foram representadas visualmente, dispostas de maneira que o propósito da mensagem fosse comunicada claramente. O material elaborado pelos alunos (Figura 1) assumiu a forma de um mural de investigação: com linhas de conexão, post-it com palavras-chave ou pequenos textos, além da imagem personificada de Lucas; parecia com os murais apresentados em filmes, séries ou até livros, nos quais os peritos organizam as informações.

Figura 1 - Alguns dos murais investigativos apresentado pelos estudantes no último encontro como produto materializado do aprendizado das regências de estágio



Fonte: Elaborado pela autora

A apresentação do mural, passando pelo envolvimento dos participantes através de suas falas, mostrou como eles guiaram-se por formatos semelhantes de organização das ideias, com o personagem retratado ao centro e as informações escritas no entorno. Corroborando com Costa (2012, p. 86), os murais foram "materializados através da imagem e da escrita".

Para além da socialização dos materiais, a polinização encerrou-se com a intervenção das pedagogas do câmpus Florianópolis que realizaram uma atividade com os alunos com o propósito de conscientizar sobre as consequências de práticas agressivas de intimidações e perseguições contra uma pessoa ou um grupo, que amplia-se, ao utilizar o meio virtual para realizar estas práticas intolerantes. Além da apresentação, realizamos uma dinâmica em que foi formado uma roda e um balão contendo frases era passado entre os colegas enquanto a música tocava; quando parava, quem estivesse com o balão precisava estourá-lo. Apesar de tratar de um tema sério, a

atividade gerou momentos de descontração, com muita participação da turma e respostas inusitadas.

Assim, com o objetivo de superar uma abordagem tradicional da química centrada apenas na conceituação, buscou-se desenvolver, ao longo das regências, atividades que integrassem temas de diferentes áreas do conhecimento, culminando na polinização (Pinto, 2021).

A partir da análise dos murais desenvolvidos pelos estudantes (Figura 1), percebeu-se que uma questão de destaque em todos é a forma como personificaram o personagem fictício. Eles conheciam "Lucas" apenas pelas características comentadas no podcast. Os murais o retratam de acordo com a descrição do *podcast*, um estudante de dezesseis anos negro que tem suas características drasticamente transformadas ao longo dos episódios.

O adolescente é retratado no centro dos murais, com algumas informações conectadas por setas e/ou post-its, como nome, idade, gênero, ocupação, além das suas características que mudam ao longo dos episódios; apresenta-se também como "Lucas" foi exposto a substância até então desconhecida e como se deram as investigações por meio dos testes químicos realizados pelos estudantes para identificar a molécula.

O conteúdo de análise orgânica foi representado nos murais por meio da descrição dos testes realizados para a identificação da substância: teste de solubilidade, caracterização do grupo funcional e análise do ponto de ebulição, cujos dados foram fornecidos pelos estagiários, para auxiliar na identificação da substância.

Além disso, destaca-se sobre como o *cyberbullying* é abordado no material, sendo apenas descrito como a aparência de Lucas mudou e que surgiram rumores a seu respeito, sendo compartilhados nas redes sociais. Para além da contextualização da química através do caso fictício relatado nos episódios, o *cyberbullying* também é abordado nos murais, destacando-se como os sintomas, as mudanças físicas e os rumores que circularam sobre ele nas redes sociais. Embora o foco maior estivesse na resolução química do caso, a inclusão desses elementos demonstra que os alunos foram capazes de articular aspectos científicos e sociais. Essa representação simbólica evidencia uma compreensão crítica sobre as consequências emocionais e éticas do cyberbullying, ao mesmo tempo em que revela o potencial da

atividade para promover reflexões que vão além dos conceitos tradicionais da química, ampliando o alcance formativo das regências.

Considerações finais

Considerando a experiência discutida neste texto, o estágio curricular supervisionado representa uma etapa fundamental na formação docente, possibilitando a vivência do ambiente escolar, a interação com professores, alunos e demais sujeitos da comunidade escolar e o processo de práxis pedagógica acerca do ensino de Química.

Durante esse percurso, foi possível desenvolver um projeto de intervenção, baseando-se no PCE, discutido por Zwierewicz e Torre (2009), como forma de tentar superar o ensino fragmentado e linear, valorizando uma formação integral, focada no bem estar pessoal, social e ambiental dos sujeitos. A elaboração de uma sequência didática abordando a Química Forense em diálogo com o tema do *cyberbullying* evidenciou como o ensino contextualizado pode despertar o interesse dos alunos, promover discussões críticas e conectar a Química ao cotidiano e às questões sociais contemporâneas.

Da mesma forma, a elaboração e utilização do *podcast* "Sombras do Metanol" como recurso didático contribuiu para a contextualização do conteúdo, promovendo o protagonismo estudantil através da discussão de um tema sensível através de um caso fictício. Essa experiência reforçou o potencial dos recursos digitais na educação, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e efetivo.

A participação colaborativa dos estudantes na compreensão dos conteúdos de química, possibilitou que os assuntos desenvolvidos ao longo das regências foram materializados através da elaboração e socialização dos murais investigativos que as informações foram organizadas através de linguagem verbal e não verbal.

Para além disso, destaca-se o papel da polinização, pois, através dos murais os estudantes tiveram a possibilidade de expressar de maneira criativa e colaborativa os seus aprendizados trabalhados ao longo dos encontros evidenciando que o conhecimento científico e criativo complementam-se, como destaca Pinto (2021). Destaca-se que a compreensão dos conteúdos de química, a apresentação do caso fictício através do *podcast* e dos murais, não ficaram restritos apenas a

quem os elaborou, foram socializados entre a turma e posteriormente no Seminário Institucional de Iniciação à Docência do IFSC, de maneira que a aprendizagem ultrapasse os limites da sala de aula, dando "continuidade e vida ao projeto matriz, de tal modo que as ideias e valores sigam ativos" (Zwierewicz; torre, 2009, p. 174) em outros espaços.

Em síntese, o estágio supervisionado proporcionou uma oportunidade transformadora de refletir e (re)construir práticas pedagógicas comprometidas com uma educação que busca superar o ensino de química tradicional e fragmentado. Destaca-se, a importância de refletir em propostas pedagógicas voltadas para um ensino de química que estimule a participação colaborativa, pensamento crítico reflexivo dos estudantes, formando-os para exercerem um papel na sociedade com ética, com consciência e participativa na sociedade.

Referências

ADAMY, Edlamar Kátia *et al*. Validation in grounded theory: conversation circles as a methodological strategy. Revista Brasileira de Enfermagem, [S.L.], v. 71, n. 6, p. 3121-3126, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0488. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/5ZfVsKjNX6znX3rZPgvWmTz/?lang=pt&stop=next&format=html. Acesso em: 27 jun. 2025.

AGUIAR, Paula Alves de (org.). Estágio supervisionado na formação docente: experiências e práticas do IFSC-SJ. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2019. 296 p., il. ; color. ISBN 9788584641307.

AGUIAR, P. A. DE; PEREIRA, G. A.; VIELLA, M. dos A. L. O USO DA METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES (PCE) NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE UM CURSO DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC) – CÂMPUS SÃO JOSÉ. Professare, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 123–140, 2017. DOI: 10.33362/professare.v6i2.1288. Disponível em: https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1288. Acesso em: 19 abr. 2025.

COSTA, Andréa Danuta Aguiar. Murais Didáticos: caracterização e descrição. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível

em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11610. Acesso em: 03 jul. 2025.

COSTA, Denise Gomes da Silva; AGUIAR, Paula Alves de. Composteira Pedagógica: uma proposta de material didático para abordagem da temática. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (Reid), [S.L.], v. , n. , p. 193-209, 3 nov. 2019. Universidad de Jaén. http://dx.doi.org/10.17561/10.17561/reid.m4.13. Disponível em: https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/489. Acesso em: 24 jun. 2025.

ENGEL, Randall G. *et al*. Química orgânica experimental: técnicas de escala pequena. Tradução de Solange Aparecida Visconti. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012. 1010 p., il. ISBN 9788522111275.

FLÔRES, Fabrine Niederauer *et al*. CYBERBULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: a percepção dos professores. Psicologia Escolar e Educacional, [S.L.], v. 26, p. 1-8, 2022. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392022226330. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/h7Z9LHtRc67rsWrqmXXpn3w/?lang=pt. Acesso em: 11 jul. 2025.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa - Tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas EAESP / FGV, v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt.

IFSC. Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Química. São José: 2020. 111 p. Disponível em: https://wiki.sj.ifsc.edu.br/images/6/61/PPC_Finalizado_-_3.pdf. Acesso em: 08 mai. 2025.

LARCHERT, J. M. O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [online]. Ilhéus: Editus, 2017. p. 123– 141. Disponível em: https://books.scielo.org/id/yjxdq.

LEITE, Bruno S.. Podcasts para o ensino de Química. Química Nova na Escola, [S.L.], v. 45, n. 2, p. 1-8, maio 2023. Sociedade Brasileira de Química (SBQ). http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160325.

LIA, Camila Serino; FELTRE, Camila; QUILICI, Patrícia Marchesoni. Como trazer para a escrita os processos criativos da pesquisa?. Revista Apotheke,

Florianópolis, v. 6, n. 2, 2020. DOI: 10.5965/24471267622020131. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/18325. Acesso em: 3 jul. 2025.

MACHADO, Celine Alves *et al*. Elementos constitutivos da formação do professor da Educação Básica a partir da polinização psicopedagógica. Ensino & Pesquisa, [S.L.], v. 20, n. 3, p. 83-99, 23 nov. 2022. Universidade Estadual do Paraná - Unespar. http://dx.doi.org/10.33871/23594381.2022.20.3.7196. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/7196. Acesso em: 08 abr. 2025.

MENIN, Damiano *et al*. Was that (cyber)bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. International Journal Of Clinical And Health Psychology, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 1-8, maio 2021. Elsevier BV. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100221. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1697260021000028. Acesso em: 27 ago. 2024.

MERCK. Ficha de Identificação de Segurança (FDS): Metanol Para espectroscopia Uvasol, Julho de 2024.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. Revista Linhas, Florianópolis, v. 24,n. 55,p. 210-236, maio/ago. 2023.

PECEGUEIRO, Cláudia Maria Pinho de Abreu *et al*. O Podcast como ferramenta de ensino no Projeto de Extensão Formação do Discente Pesquisador. Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação, São Paulo, abr. p. 1–16, 2024. Disponível em: https://abecin.emnuvens.com.br/rebecin/article/view/403. Acesso em: 24 jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 224 p. Inclui bibliografia. ISBN 9788524918872.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 296 p. (Saberes pedagógicos). ISBN 9788524919718.

PINTO, Jaqueline Miranda. Ciência e arte: análise da produção de murais como proposta para educação integral no ensino médio. 2021. 119 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde,

Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23904. Acesso em: 03 jul. 2025.

ROSA, Thayná Patrício da; AGUIAR, Paula Alves de; PEREIRA, Giselia Antunes (org.). Projetos criativos Ecoformadores na formação inicial de professores(as). In: AGUIAR, Paula de Alves (org.). Estágio supervisionado na formação docente: experiências e práticas do ifsc-sj. Florianópolis: Publicações do Ifsc, 2019. p. 208-242.

SANTOS, F. R. A química forense como tema contextualizador no ensino de química. 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/jspui/bitstream/123456789/808/1/Fabio%20Rocha%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 07 ago. 2024.

TURA, M. L. R. (2003) A observação do cotidiano escolar. Zago, N., Carvalho, M. P. e Vilela, R. A. T. (Orgs.) Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas na Sociologia da Educação (pp. 183-205). Rio de Janeiro: DP&A.

ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (coord.). Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. 208 p., il. Inclui bibliografias. ISBN 9788574744780.



Formação de professores pelo PIBID: a vez do coordenador de área

Patricia Teixeira Tavano

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.19



Um marco na formação de professores

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pode ser considerado uma das propostas de formação de professores mais exitosas na trajetória das licenciaturas. Oficializado pelo DECRETO nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (Brasil, 2010), o Programa foi gestado a partir de 2007 quando o Ministério da Educação apresenta sua proposta e abre o chamamento público para que as Instituições de Ensino Superior apresentassem suas propostas para integrá-lo (Brasil, 2007).

Oriundo de uma série de eventos - tais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO em 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia – e de uma sucessão de discussões acerca da insuficiência de formação de professores, do crescente desestímulo em seguir a carreira docente, do abandono da formação de professores e da formação de crianças e jovens nas escolas (Cornelo; Schneckenberg, 2020), o PIBID emerge com foco na valorização do magistério e na integração do ensino superior com a educação básica.

Com uma estrutura organizacional que tenta manter uma horizontalidade, onde professores do ensino superior e professores da educação básica são chamados a compor juntos o processo de formação dos licenciandos, construindo uma tríade formativa que envolve a escola - como campo de formação do licenciando - o supervisor - representado pelo professor da educação básica - e o coordenador de área - representado pelo professor universitário - esses três elementos aliados às bolsas - para licenciandos, supervisores e coordenadores - criam um Programa que impacta tanto na formação dos licenciandos quanto na sua prática docente posterior.

Deimlingi, Silva e Favarin (2025) fizeram um extenso levantamento acerca das potencialidades do PIBID, e identificam como grandes contributos: articulação entre teoria e prática na formação docente; fonte de aprendizagem profissional da docência; contribuições para a escolha profissional dos licenciandos; desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas; trabalho colaborativo; fortalecimento da política de valorização da formação e do trabalho docente. As autoras ainda indicam que, apesar de muito exitoso, o Programa também apresenta desafios e limitações, tais como: desafios na relação universidade-escola; influência das condições

de trabalho docente nas escolhas profissionais dos licenciandos; falta de formação aos supervisores para atuarem no PIBID; dificuldades no desenvolvimento do trabalho colaborativo; limitações do PIBID no âmbito da política nacional de formação docente.

Não é de estranhar que hajam dificuldades e limitações, afinal, estamos falando de um Programa que envolve grandes quantidades de pessoas e instituições com características e expectativas diversas. E além disso, é um Programa que tem como palco a escola pública, espaço absolutamente precarizado (Silva et al, 2022), e o professorado da rede básica, profissional que sofre com a desprofissionalização massacrante (Affonso et al, 2021). E por isso mesmo chama a atenção a diferença que o PIBID faz na vida dos licenciandos.

Entretanto, o impacto no coordenador de área não tem recebido a mesma atenção. Muito se discute o afastamento dos professores do ensino superior da educação de base, tributando, inclusive, desconhecimento da realidade atual das escolas, por seu afastamento desse campo de atuação, questionando-se sua validade como formador de futuros profissionais para atuarem nesses espaços.

Nesse sentido, a proposta aqui é, ao mesmo tempo, apresentar uma experiência formativa enquanto coordenadora de área que fui ao longo de algumas edições do Programa junto ao curso de Pedagogia, e problematizar o papel da coordenação enquanto espaço de formação para esse coordenador, além de se constituir como espaço de aproximação às novas realidades e experiências da educação básica.

Ser coordenadora de área e em formação permanente

Ser coordenador de área do PIBID implica em estar vinculado a um curso de licenciatura e cumprir com uma série de requisitos burocráticos para a função, dentre eles produção científica e tempo de experiência na formação de professores. Segundo a CAPES (2024), o coordenador de área cumpre funções de planejamento, acompanhamento e execução das atividades do núcleo que está sob sua responsabilidade, sendo uma ponte entre o supervisor, a universidade e a própria CAPES. Ao lermos o artigo 50 da Portaria 90 (CAPES, 2024), a função do coordenador se configura mais próxima da manutenção da saúde burocrática do Programa que da prática pedagógica, o que de fato é esperado, uma vez que a proposta do PIBID

é o protagonismo do supervisor na formação pedagógica e profissional dos licenciandos.

Entretanto, essa não é a realidade por mim encontrada enquanto Coordenadora de Área do curso de Pedagogia. Ainda que nunca tenha deixado de cumprir com todas as obrigações dessa função, nunca me pareceu que se bastasse nisso. No meu entendimento, essa é uma coordenação que foge de um padrão mais puramente administrativo, e cumpre um papel de formação continuada importante para nós, professores do ensino superior.

Muito se discute o afastamento dos professores do ensino superior, que atuam nos cursos de licenciatura, do cotidiano das escolas da rede básica. Formar professores nas universidades tem sido sinalizado, e não é situação recente, pois Nóvoa já denunciava em 1991, como um amontoado de teorias e práticas muitas das vezes desintegradas entre si e desconexas da realidade do espaço-tempo de atuação docente nas escolas das redes básicas. Não por menos, o que mais nossos estudantes ouvem quando vão para as escolas realizar seus estágios é que "a teoria na prática é outra".

Diversos elementos fazem com que essa divergência seja sinalizada e reforçada muitas das vezes, mas um dos elementos que podemos sinalizar é a frágil relação que o professor universitário mantém com a escola básica após assumir sua função acadêmica. Quando se torna docente do ensino superior, esse professor tem em foco outras questões mais comumente associadas ao seu cargo, que acabam sendo definidas pela tríade universitária do ensino-pesquisa-extensão. Ao se dedicar a essa tríade, esse professor se volta pra outras preocupações e se afasta do cotidiano das escolas, ao que devemos somar que muitos desses professores não tem tempo de experiência docente na rede básica significativo, descrevendo trajetória de licenciatura-mestrado-doutorado-concurso, o que acaba por lhes dar reduzido contato com o dia-dia da escola, com as ações de planejamento, execução, avaliação, relação pedagógica, lutas de classe, próprias de quem está nesse grupo de atuação.

Não se trata aqui de indicar superioridade ou inferioridade (ainda que muitos professores considerem a docência na rede básica como inferior....), mas sim de campos de atuação que se distinguem. Contudo, esse professor do ensino superior é um formador do professor que atuará numa realidade escolar com a qual ele não tem

conhecimento/experiência, e acaba por promover uma formação pouco conectada com as questões emergentes do campo, pois se refere a elas a partir da sua memória como aluno, como estagiário das licenciaturas, ou às poucas vezes em que esteve em sala de aula enquanto aguardava abertura de concurso em universidades.

Óbvio que há professores universitários com sólida experiência na rede básica, e esses constituem-se em diferenciais na formação dos licenciandos, pois tem ponto de apoio para suas postulações, suas teorizações, e demonstram diuturnamente que na prática a teoria não é outra, pois vivenciaram eles mesmos isso. Entretanto, há uma parcela que não traz experiência docente suficiente para estabelecer essas relações e proporcionar ao acadêmico uma formação consistente, que rompa paradigmas. E nesses casos, os projetos e programas desenvolvidos acabam por cumprir a função de aproximação desse professor com a realidade de fato. É nesse âmbito que a coordenação de área do PIBID se encaixa. Mas não apenas para o professor que chega com frágil experiência, mas também para o que chega com sólida experiência e precisa se reciclar, retomar, atualizar.

Imbernón (2011) e Nóvoa (2017; 2019) defendem que a formação seja um processo inerente, próprio mesmo à prática docente, com foco no desenvolvimento profissional, na troca entre pares, na reflexão sobre a prática e na autonomia docente para lidar com a complexidade e a incerteza. Além disso, Nóvoa (2017; 2019) é irascível ao propor que a universidade e a escola criem um terceiro lugar formativo, onde ambas têm contribuições diferentes, mas de mesma importância para a formação dos licenciandos e dos professores, impondo-se relações mais horizontais e igualitárias entre o campo da formação e o campo da prática, rompendo com essa dicotomia em prol de uma nova profissionalidade que valorize as várias formas de docência.

A relação do coordenador de área com a escola e com o supervisor se aproxima dessa quebra de hierarquização que parte do princípio que o professor universitário "sabe mais" que o professor da rede básica, e coloca ambos em um mesmo patamar como formadores do acadêmico. E é dessa relação que o coordenador precisa se aproveitar para não apenas se posicionar como formador, mas também como em formação.

A proximidade do cotidiano escolar, o acompanhamento dos licenciandos, as discussões com os supervisores, o desenvolvimento das atividades, as ações do Programa são todas oportunidades para que o coordenador de área reflita, repense, analise e torne em experiências junto à rede básica.

Não se trata de o coordenador de área assumir o papel de regente nas salas de aula dos supervisores, mas sim de construir um espaço de aproveitamento das possibilidades que essa proximidade proporciona. Escapar da burocracia e retomar o pedagógico, para ele mesmo, para sua própria formação, seu próprio aprimoramento, expandindo a função do PIBID de formador de licenciandos, para formador de licenciandos, coordenadores e supervisores.

Tive o privilégio de perceber esse potencial do PIBID e executá-lo em minhas três passagens enquanto coordenadora de área junto ao curso de Pedagogia. Eu, como parte de meus colegas professores universitários, não tenho larga experiência na rede básica, pois inicio minha trajetória profissional na área da saúde e mais tardiamente migro para a formação de professores. Assim, quando assumo a coordenação de área, minha experiência na rede básica era frágil, mediada por estágios e projetos de extensão desenvolvidos com grande empenho, mas ainda assim pouco no meu entendimento.

Assumir a coordenação de área do PIBID me proporcionou espaço para aproximação à rede básica com mais segurança e com apoio, pois as supervisoras sempre foram esse apoio diretamente, mas as equipes gestoras também sempre presentes e envolvidas com as ações do Programa. Isso porque sempre me posicionei como parte de uma equipe de profissionais e futuros profissionais em formação, me permitindo participar de modo consistente do processo de planejamento educacional, execução das ações e acompanhamento do percurso de aprendizagem, ou seja, me permitindo aprender.

Apenas integrar o PIBID nos proporciona aprendizagem administrativa, pois há uma burocracia de gestão de bolsas, pessoas e relações crucial. Estar dentro de escolas da rede pública como representante das universidades não é tarefa simples, pois pode ser mal interpretado pela equipe escolar como “mais pessoas vigiando ou atrapalhando seus cotidianos”. Assim, trabalhar no sentido de garantir a construção de um lócus de atuação do Programa que seja proveitoso para todos os envolvidos, além de estabelecer relações pedagógicas

profissionalizantes é tarefa árdua, diária e absolutamente imprescindível para que o PIBID realmente alcance êxito.

Também, o PIBID nos ensina muito sobre a prática das políticas de formação de professores e do financiamento da educação, visto que lidamos diretamente com esses dois eixos. Não se pode negar que a oferta de bolsas predispõe os integrantes do Programa a se desempenharem com mais afinco. Tenho certeza que os pibidianos trabalhariam com entusiasmo sem as bolsas, mas terem as bolsas lhes dá condições de reduzir outras atividades para se dedicarem integralmente às suas formações, permitindo que aprendam mais. Da mesma forma, o supervisor aceitaria pibidianos em sua sala, mas, ao receber um auxílio financeiro para orientar esses licenciandos conseguem se organizar com mais foco para a ação. Isso coloca em pauta a discussão do financiamento da educação e a contínua falta de verbas para que professores possam reduzir suas cargas horárias, para que as escolas tenham materiais e espaços físicos mais abastecidos, acolhedores e estimulantes.

Acompanhar verdadeiramente a formação dos pibidianos implica, no meu entendimento, em presença. Presença essa não apenas de acompanhar as atividades na escola, mas de aprofundar a relação formativa, dando-lhes mais subsídios para refletirem sobre suas identidades profissionais através de ações de ensino, pesquisa e extensão. Assim, estimula-los à pesquisa, participação em eventos, produção científica, organização de apresentações para eventos, organização de eventos, ao mesmo tempo em que se está próxima para sanar dúvidas, conversar, acolher angústias, desenvolver materiais, analisar a realidade, tudo isso é presença que ensina, tanto para o acadêmico quanto para coordenadora e supervisoras.

Presença também na escola, planejando, executando e avaliando em conjunto, não apenas "olhando de longe", mas sentindo junto com os licenciandos as necessidades dos estudantes, as dificuldades de organização e planejamento na escola, sempre sobrecarregada de atividades que nem sempre são tão pedagógicas quanto se espera, assolada de burocracias e planilhas que drenam sua força formadora, e refletindo junto com eles, ao lado das supervisoras e gestores sobre as condições de trabalho, de profissionalidade e de possibilidades de melhoria, sempre.

Discutir continuamente com as supervisoras estratégias de aprimoramento da formação não apenas dos pibidianos, mas também dos estudantes da escola, refletindo sobre a prática docente das supervisoras, mas também sobre minha própria prática, afinal, também sou formadora desses pibidianos que logo serão professores e poderão, inclusive, quiçá, ser supervisores do Programa no futuro próximo.

Construir, efetivamente, materiais e recursos didáticos para a facilitação da aprendizagem, como jogos, quadros, painéis, além de recursos adaptados e uso de tecnologias. Esses materiais são parte tão profunda do cotidiano das redes básicas e praticamente esquecidas pelos professores universitários que se pautam em aulas-texto, aulas-palestra, e esquecem-se de que a aprendizagem é múltipla e relacional. O interesse não se apresenta a priori, ele tem de ser construído muitas das vezes a partir de elementos diversos e que despertem no sujeito o desejo da aprendizagem.

Para encerrar: aprender com o outro!

Poderia, com muita facilidade, seguir listando ações, reações, relações que o PIBID estimula e que compõem o processo de formação de professores. Formação essa que é válida para todos os envolvidos, de licenciandos, coordenadores, supervisores, estudantes e gestores da escola. Mas encerro este texto reforçando esse papel especificamente para os coordenadores de área.

Essa função é ocupada por professores universitários, que costumam ser entendidos como os sujeitos do conhecimento. São eles quem definem o que se aprende ou não, afinal eles quem produzem conhecimentos, estabelecendo uma relação vertical de falsa hierarquia onde, os professores universitários sabem mais que os professores da rede. Nada mais errônea que essa compreensão. Professores universitários e professores da rede cumprem papeis distintos na formação, mas os primeiros não são melhores que os segundos. Eles atuam de formas diferentes pois os objetivos do ensino nesses dois segmentos são diferentes. Dentro de suas atribuições, ambos possuem conhecimentos que precisam ser compartilhados, discutidos e trabalhados em integração e complementariedade, para que cada vez mais aproximemos o que falamos do que fazemos, estabelecendo uma

linha de coerência entre a teoria e a prática, como dizia Paulo Freire (2021).

O PIBID não apenas cumpre o papel de formação de licenciandos, mas também cumpre o imprescindível papel de formar professores universitários, aproximando-os da realidade da escola, permitindo-lhes condições de análise, reflexão e aprendizagem dessa realidade, com suas especificidades educacionais, políticas e relacionais. Realidade essa tão falha no discurso de muitos colegas universitários que não se permitem aprender com o outro.

Referências

AFFONSO, Cláudia; FERNANDES, Claudio; FRIGOTTO, Gaudêncio; MAGALHÃES, Jonas; MOREIRA, Valéria; NEPOMUCENO, Vera (orgs). Trabalho docente sob fogo cruzado. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2021.

BRASIL. AVISO DE CHAMAMENTO PÚBLICO MEC/CAPES/FNDE Nº 1/2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pibid.pdf. Acesso em 15 de abril de 2026.

BRASIL. DECRETO nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610-pdf. Acesso em 15 de abril de 2026.

CORNELO, Camila Santos; SCHNECKENBERG, Marisa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos. Jornal de Políticas Educacionais. v. 14, e71637, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v14/1981-1969-jpe-14-e71637.pdf. Acesso em 15 de abril de 2026.

DEIMLINGI, Natalia Neves Macedo; SILVA, Maria Eduarda da Cruz; FAVARIN, Geovanna Bezerra. Os impactos do Pibid na formação de estudantes dos cursos de licenciatura: estado do conhecimento. Revista Educação e Formação (REDUFOR), v. 10, e15317, 2025. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/redufor/v10/2448-3583-redufor-10-e15317.pdf. Acesso em 15 de abril de 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época ; v. 14).

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, António (org). Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out. 2017. https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). PORTARIA nº 90, de 25 de março de 2024. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=14542. Acesso em 15 de abril de 2026.

SILVA, Erbio dos Santos; ANDRADE, Fernanda Jaime; AIRES, Marcelle de Paula de Sousa Oliveira Muraro; FARIAS JÚNIOR, Raimundo Sérgio de; ABREU, Waldir Ferreira de (Orgs.). Precarização da Escola Pública. Curitiba: CRV, 2022 (Coleção Educação e Os Desafios da Escola Pública).



Entre a ciência, o mercado e a docência: narrativas de resistência no ensino superior privado na Amazônia

Ellen Rose Leandro Ponce de Leã

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.20



Introdução: quando a ciência deixa de ser suficiente

Há momentos na vida de um professor, e este capítulo nasce de um desses momentos, em que toda a formação acumulada se revela insuficiente diante de um olhar. Não um olhar qualquer: o olhar de um estudante que trabalha oito horas antes de chegar à sala de aula, que financia os próprios estudos com sacrifício, que se senta na carteira carregando um cansaço que vai muito além do corpo.

Minha trajetória acadêmica foi construída sob o signo da ciência. Durante anos, acreditei que dominar o conteúdo, compreender os mecanismos fisiológicos, biomecânicos, bioquímicos e sustentar argumentos em evidências seriam suficientes para formar bons profissionais. A segurança que eu carregava ao entrar em sala de aula ou laboratório era, à minha maneira, uma forma de amor: queria dar o melhor, transmitir o mais denso, o mais rigoroso. Acreditava que isso bastava.

Não bastava.

O primeiro choque com a realidade docente ocorreu em uma aula aparentemente comum. Ao explicar mecanismos neurofisiológicos complexos, percebi olhares vazios, corpos presentes e mentes ausentes. Não havia rebeldia naqueles rostos, havia esgotamento. Ao final da aula, um estudante se aproximou, hesitante, e disse com uma voz baixa que ainda ecoa:

"Professora, eu trabalho o dia todo… às vezes eu só tento não desistir. Hoje, eu acho que desisto."

Aquela frase me atravessou como um diagnóstico que nenhum referencial teórico havia me preparado para receber. Naquele momento, compreendi que havia algo que a ciência, sozinha, não dava conta de explicar. Como afirma Bernard Charlot, "o fracasso escolar não existe: o que existe são alunos que se encontram em situações de fracasso, histórias de alunos que não conseguem encontrar sentido no que fazem na escola" (Charlot, 2020, p. 16). O problema não estava apenas no conteúdo, mas na relação que aqueles estudantes conseguiam, ou não, estabelecer com ele, comigo e com a própria ideia de pertencer àquele espaço.

Cheguei à docência universitária cheia de vontade, armada de saberes disciplinares, convicta de minha missão. O que não havia

antecipado era que meus estudantes viriam de um mundo que a academia raramente convoca: o mundo do trabalho precoce, da educação básica fragmentada, das responsabilidades domésticas que não esperam o horário das aulas. Ensinar, aprendi a custo, não é um ato unilateral. É uma relação, e toda relação exige que se conheça o outro.

Caminho metodológico: a narrativa como produção de conhecimento

Este capítulo fundamenta-se na abordagem qualitativa, especificamente na perspectiva da pesquisa narrativa e autobiográfica. Tal escolha não é apenas metodológica é, antes de tudo, epistemológica. Parte do entendimento de que a experiência docente não é mero objeto de reflexão posterior, mas fonte legítima e irredutível de produção de conhecimento.

A pesquisa (auto)biográfica, consolidada no campo das ciências da educação, reconhece que as narrativas de vida e de formação constituem dispositivos privilegiados para compreender como os sujeitos se constroem profissionalmente no interior de contextos históricos, sociais e culturais específicos (De Sousa Mora; Silva; Da Costa, 2022). Narrar a própria experiência não é, portanto, um gesto de autocomplacência ou de subjetivismo ingênuo: é um ato epistemológico que articula o singular ao estrutural, o vivido ao teorizado.

Segundo António Nóvoa, a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 2022, p. 31). Assim, os episódios aqui apresentados não são relatos isolados ou confissões sentimentais: são dispositivos analíticos que permitem iluminar as tensões estruturais do ensino superior privado na Amazônia e, ao mesmo tempo, revelar os modos pelos quais a docência resiste, inventa e persiste.

Narrar, neste capítulo, é um ato político. É afirmar que o que acontece dentro de uma sala de aula, numa cidade da Amazônia, entre um professor exausto e estudantes que trabalham antes de estudar, é matéria digna de reflexão científica. É recusar a hierarquia que coloca o

saber universitário acima da experiência vivida. É, enfim, fazer da própria trajetória um texto que pensa.

A lógica mercantil e o desengajamento discente: entre a superfície e a estrutura

Uma das dimensões mais desafiadoras da docência no ensino superior privado é a presença de uma lógica mercantil que atravessa e, frequentemente, distorce a relação pedagógica. Essa lógica não aparece apenas nos índices de inadimplência ou nas metas de retenção impostas pelas mantenedoras: ela se inscreve no imaginário dos próprios estudantes, moldando silenciosamente a forma como percebem seu papel e suas obrigações.

Em diferentes momentos de minha trajetória, escutei frases que, na primeira vez, me causaram estranhamento; depois, compreensão; e, por fim, uma espécie de tristeza lúcida:

> "Professora, eu pago a mensalidade…"
> "Eu só preciso do diploma."
> "Eu não vou usar isso na prática."
> "Não sei o que isso tem a ver com minha área."

Essas falas não são meramente individuais; elas expressam uma construção social e histórica do ensino superior como produto. Nesse cenário, o diploma tende a ser percebido como mercadoria, algo que se compra, não algo que se conquista por meio de um processo formativo denso e transformador. Boaventura de Sousa Santos, com a acuidade que lhe é característica, já havia alertado que a universidade contemporânea enfrenta uma "crise de legitimidade" gerada pela contradição entre a sua função crítica e emancipadora e as demandas do mercado, que a pressiona a se tornar produtora de mão de obra qualificada e não de cidadãos reflexivos (Santos, 2010, p. 88).

No entanto, seria uma análise superficial e, em certa medida, elitista, reduzir essa problemática a uma suposta "falta de compromisso" discente ou a uma falha de caráter individual. Trata-se, na verdade, de um fenômeno estrutural, atravessado por múltiplas camadas: a precarização histórica da educação básica pública; a necessidade de inserção precoce e muitas vezes compulsória no

mercado de trabalho; as desigualdades de acesso ao capital cultural que determinam quem chega à universidade e em que condições; e, não menos importante, a herança de um sistema que durante séculos negou à população amazônica o direito à educação de qualidade.

Em uma turma do ensino noturno, composta majoritariamente por estudantes trabalhadores, mães sem redes de apoio para os filhos e jovens em suas primeiras experiências com a vida universitária, propus uma atividade baseada em estudo de caso clínico contextualizado. A adesão inicial foi próxima de zero. Silêncio. Resistência passiva. Corpos que diziam "não" sem precisar de palavras.

Ao insistir no diálogo, não no diálogo como estratégia pedagógica, mas como postura humana genuína, emergiram narrativas que me reposicionaram completamente: estudantes que não haviam aprendido conteúdos básicos do ensino fundamental; dificuldades severas de leitura e interpretação de texto; um cansaço físico que não permitia nem sequer a leitura de um parágrafo sem que os olhos fechassem. O "desinteresse" era, na verdade, exaustão. O "descompromisso" era sobrevivência.

Para Paulo Freire, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 2019, p. 110). Essa compreensão implica, necessariamente, reconhecer que o comportamento discente não pode ser dissociado das condições materiais e simbólicas de existência. O desengajamento, portanto, não é ausência de interesse é, muitas vezes, o resultado acumulado de exclusões que antecedem em décadas a matrícula universitária.

Reconhecer isso não é condescendência: é rigor intelectual. É recusar o conforto de culpabilizar o estudante para poupar a estrutura.

Reinventar a docência: saberes em movimento

Diante desse cenário, a manutenção de práticas tradicionais mostrou-se não apenas insuficiente, mas eticamente insustentável. Foi necessário reinventar a docência e essa reinvenção não foi um processo linear, celebratório ou sem perdas. Houve resistência interna, insegurança, o desconforto de quem abandona uma zona de conforto que parecia sólida.

A transformação incluiu: a conversão de aulas expositivas em espaços de diálogo real, onde as perguntas dos estudantes não eram obstáculos ao andamento do conteúdo, mas o próprio conteúdo; o uso de problemas contextualizados à realidade amazônica, que tornavam os conceitos científicos legíveis a partir das experiências concretas dos estudantes; a valorização sistemática dos saberes que os estudantes já traziam consigo, tratando-os não como ponto de chegada, mas como ponto de partida; a flexibilização de estratégias avaliativas, sem qualquer concessão de rigor, mas com abertura para formas diversas de demonstração de aprendizagem; e, sobretudo, o investimento deliberado no vínculo humano entre professor e estudante, esse fio invisível sem o qual nenhuma pedagogia funciona. O que, confesso, me gerou *paúra*[1] em primeiro momento.

Nesse processo de reconstrução, os saberes descritos por Maurice Tardif tornaram-se cada vez mais evidentes e necessários. Para o autor, os saberes dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, construídos ao longo de trajetórias de vida e de formação, mobilizados na prática e constantemente revisitados à luz das situações concretas do ensino (Tardif, 2012, p. 38). Essa compreensão foi fundamental para deslocar minha prática de um modelo centrado no conteúdo, no que eu deveria ensinar, para um modelo centrado na aprendizagem, no que o estudante é capaz de aprender, e em quais condições.

Jorge Larrosa, ao distinguir "informação" de "experiência", oferece uma chave preciosa: "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (Larrosa, 2016, p. 18). A pedagogia que apenas informa, sem tocar, forma técnicos sem sujeitos. O que aprendi, muitas vezes à força, é que ensinar é, antes de tudo, uma arte da presença.

A Amazônia como epistemologia: território, identidade e conhecimento

Ensinar na Amazônia exige mais do que adaptação contextual: exige reconhecimento. Reconhecer que o território não é mero cenário das práticas educativas, mas dimensão constitutiva dos sujeitos que

1 Paúra: Palavra de origem italiana que significa medo, pavor, ou temor intenso.

habitam aquelas salas de aula. Reconhecer que os saberes produzidos e reproduzidos à margem do cânone científico, saberes ribeirinhos, indígenas, populares, urbanos-periféricos, têm valor epistemológico que a universidade, frequentemente, nega ou invisibiliza.

Em uma atividade sobre fisiologia do exercício, ao relacionar os conteúdos com a realidade de trabalhadores informais que carregam peso, de ribeirinhos que remam horas por dia, de mulheres que carregam filhos enquanto trabalham, de práticas corporais enraizadas na cultura local, observei uma mudança qualitativa no engajamento dos estudantes. Eles passaram a se reconhecer no conteúdo. O saber científico deixou de ser um corpo estranho e passou a ser uma linguagem que falava, também, sobre eles.

A proposta de uma "ecologia de saberes", defendida por Boaventura de Sousa Santos, torna-se aqui não apenas teoricamente pertinente, mas pedagogicamente urgente: não há justiça social global sem justiça cognitiva global (Santos, 2010, p. 57). Isso implica reconhecer que o conhecimento científico não ocupa uma posição hierarquicamente superior aos demais saberes, mas é um entre muitos, e que a riqueza pedagógica reside justamente no diálogo entre eles.

A Amazônia, nesse sentido, não é apenas o contexto onde ensino: é o problema que meu ensino precisa enfrentar. É a questão que organiza minha prática. É o horizonte ético que me impede de tratar a fisiologia como se ela existisse num vácuo descolado dos corpos que trabalham, que adoecem, que resistem neste território singular e ameaçado.

Pesquisadores como Dos Santos e colaboradores (2024) têm apontado para a necessidade de pedagogias decoloniais no ensino superior amazônico, que partam do reconhecimento das epistemologias do Sul e superem o eurocentrismo ainda dominante nas matrizes curriculares dos cursos de saúde e das ciências biológicas. Essa perspectiva ressoa profundamente com a minha experiência: o currículo que herdei foi desenhado para outro estudante, outro país, outro mundo. Adaptá-lo não basta, é preciso questioná-lo.

Permanecer: entre o cansaço, a dúvida e a esperança

Seria desonesto, e pedagogicamente irresponsável narrar essa trajetória sem nomear o cansaço. Houve momentos de exaustão real, não metafórica. Momentos em que a sobrecarga de trabalho, a desvalorização salarial, a sensação de não conseguir alcançar todos os estudantes, de ver o sistema funcionando contra aquilo que tentava construir dentro da sala de aula, pareciam maiores do que qualquer propósito.

A docência no ensino superior privado brasileiro, e amazônico em particular, é exercida, muitas vezes, em condições precárias: contratos frágeis, salários achatados, turmas numerosas, infraestrutura insuficiente, pressão institucional por aprovação e retenção que rivaliza com o compromisso formativo. Zeichner (2010) tem chamado a atenção para o fenômeno do "*burnout* docente" como resposta legítima a condições estruturalmente adoecedoras, e não como fragilidade individual. Nomear isso não é fraqueza é denúncia.

Houve também, e é preciso dizer, momentos que só quem ensina conhece. Momentos em que algo se ilumina no rosto de alguém, em que uma conexão se estabelece, em que o conhecimento deixa de ser obrigação e se torna descoberta. Momentos como aquele em que um estudante, após meses de dificuldade visível, se aproximou ao final de uma aula e disse, com uma simplicidade que me desarmou completamente:

"Professora, agora eu entendi. Nunca ninguém tinha explicado assim pra mim."

Aquela frase valeu mais do que qualquer avaliação institucional. Era a prova viva de que o processo havia funcionado, não apesar das dificuldades, através delas.

A influência do professor Dr. Cristovam Diniz, minha maior inspiração e a quem tenho muito respeito e admiração, atravessa minha prática como uma espécie de bússola ética: a educação, apesar de tudo, apesar do mercado, apesar da precarização, apesar do desânimo, ainda é uma possibilidade real de transformação. Não uma promessa ingênua, mas uma aposta sustentada na experiência de ver pessoas mudarem porque alguém não desistiu de ensiná-las.

Elza Cristina Schramm Nogueira e seus colegas, ao refletir sobre a pedagogia da esperança freiriana, lembra que a esperança não é uma espera passiva, mas uma antecipação ativa do futuro que se quer construir (Nogueira et al., 2025). É nessa esperança ativa e na recusa de aceitar o presente como inevitável que a docência encontra sua dimensão mais profundamente política.

A docência como ato contra-hegemônico: considerações finais

A docência no ensino superior privado amazônico é um espaço de tensão permanente: entre mercado e formação, entre limitação estrutural e possibilidade pedagógica, entre o cansaço e a esperança. Não é possível narrar essa experiência sem nomear as contradições e tampouco é possível narrá-la sem reconhecer, honestamente, os limites do que uma professora, sozinha, pode fazer dentro de um sistema que funciona contra ela.

Mas é justamente nessa tensão que a docência encontra seu potencial contra-hegemônico. Ensinar, nesse contexto, não é um ato neutro: é uma escolha política. É decidir, a cada aula, que a formação importa mais do que a aprovação; que o estudante é sujeito ativo e não cliente; que o conhecimento científico é instrumento de emancipação e não de distinção social.

Dermeval Saviani, ao conceber a escola como mediadora da prática social, nos lembra que a educação não resolve sozinha as contradições da sociedade, as elabora, as torna visíveis, cria as condições para que sejam enfrentadas (Saviani, 2025). É nesse sentido que a docência, mesmo quando exercida em condições adversas, é um ato que importa.

Minha trajetória evidencia três aprendizados que se tornaram convicções:

A ciência precisa da pedagogia para ganhar sentido, não qualquer pedagogia, mas uma pedagogia que escuta, que contextualiza, que reconhece o outro em sua complexidade;

O ensino exige mais do que domínio de conteúdo, exige presença, abertura, disposição para ser atravessado pela realidade do estudante;

A docência, sobretudo na Amazônia, é um ato de resistência sustentado não pelo heroísmo individual, mas pela convicção coletiva de que a educação ainda pode, e deve, transformar.

Esta narrativa não tem final fechado porque a experiência que a originou ainda está em curso. Cada semestre traz novos estudantes, novos silêncios, novos momentos de ruptura e de reconhecimento. Ensinar é um verbo que só existe no presente contínuo e é nessa continuidade, nessa recusa de encerrar, que reside, talvez, sua maior potência.

Referências

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

DE SOUSA MORAIS, Joelson; SILVA, José Carlos Aragão; DA COSTA, Cristiane Dias Martins. As histórias de vida nos memoriais de formação docente na licenciatura. Debates em Educação, v. 18, n. 40, p. 1-20, 2026.

DOS SANTOS, Dominique Vieira Coelho et al. História: usos do passado, ética e negacionismos. Pimenta Cultural, 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre a experiência. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NOGUEIRA, Elza Cristina Schramm et al. Paulo Freire e a educação popular caminhos para uma práxis transformadora. Editora Amplamente, 2025.

NÓVOA, António. Professores Imagens do futuro presente. 2009b [em linha]. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2010. p. 116-116.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Autores associados, 2025.



TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Editora Vozes Limitada, 2012.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação UFSM, v. 35, n. 03, p. 479-503, 2010.



Movimento curricular na Amazônia Ocidental: estágio curricular supervisionado em educação física e a percepção da inclusão

Tais Souza da Silva; Ana Clara Oliveira de Almeida;

Jeane Castro de Araújo, Oyatagan Levy Pimenta da Silva;

Eliane Elicker; Adriane Corrêa da Silva

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.21



Introdução

O presente trabalho configura-se como um relato sobre as experiências dos estágios curriculares supervisionados I, II, III e IV do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Acre (Ufac). O período de realização dos estágios, ocorreu semestralmente com início em 2024 e término em 2025, sendo realizado em escolas das redes pública e privada de ensino, na cidade de Rio Branco, Acre.

Salienta-se que o olhar deste estudo está delimitado à premissa, de que a inclusão deve ser garantida nas aulas de Educação Física. No entanto, na realização dos estágios, por vezes, observa-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume esse papel durante o horário das aulas regulares, o que acaba inviabilizando a efetivação da inclusão das(os) estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. Em acordo ao processo inclusivo, o Decreto 12.686 (2025), instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com o intuito de "garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação", conforme seu Art. 1º "sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades" (Brasil, 2025, p. 01). Essa definição suscita a reflexão de que a inclusão é um direito, legalmente garantido, a estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido o AEE, em conformidade com esse decreto, em seu Art. 5º, caracteriza-se como uma "atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista, e suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 2025, p. 03). Sendo assim, o AEE deve atuar como uma atividade complementar, assegurando, o direito das(os) estudantes com deficiência na participação plena das aulas regulares de manifestações da cultura corporal.

A Educação Física, enquanto componente curricular, inspira a realização de práticas corporais e serve como um espaço privilegiado para a socialização e o desenvolvimento de habilidades socioculturais por meio do movimento. Para Daolio (1995) e Grando (2005), a abordagem cultural compreende o movimento humano como linguagem e expressão de uma cultura, constituindo-se como o

objeto de estudo da Educação Física. Ao privilegiar a diversidade de saberes presentes no contexto prático, esse componente curricular oferece um ambiente, no qual a alteridade se torna central para a formação humana.

Essa abordagem, expressa na prática do componente Educação Física em ambiente escolar, por meio da cultura corporal, manifesta-se por diversas expressões culturais, tais como jogos, danças, ginásticas, práticas esportivas etc. (Silva, 2024). Compreender as diferenças/diversidade torna-se, portanto, fundamental para a efetivação de uma prática inclusiva, pois, ao reconhecer o outro com suas especificidades, percebe-se de forma singular cada indivíduo e suas potencialidades (Araújo; Silva, 2024).

Com foco nesse objeto de estudo acerca do estágio curricular supervisionado em Educação Física e a percepção da inclusão, adotou-se metodologicamente, a pesquisa documental. Para isso, utilizou-se como fontes de dados os Relatórios de estágio e o Projeto Político Pedagógico de cada escola-campo do estágio.

Adicionalmente, foi realizado um mapeamento bibliográfico, que fundamenta o estudo. A estratégia de busca, empregou os descritores "Estágio Curricular Supervisionado", "Educação Física", "Inclusão", "Atendimento Educacional Especializado" e "Educação Básica", resultando inicialmente em 241 textos publicados entre o período de 2020 e 2025. Após um refinamento baseado na combinação dos descritores "Estágio Curricular Supervisionado", "Educação Física", "Inclusão" e excluído os textos repetidos, selecionou-se 13 artigos para a construção do referencial teórico.

Diante do exposto, o objetivo geral deste estudo caracteriza-se em compartilhar percepções e aprendizados sobre a inclusão e a interação social nas aulas de Educação Física, fundamentado nas experiências dos quatro Estágios Curriculares Supervisionados do Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufac. A inquietação que move este trabalho baseia-se em compreender como as aulas de Educação Física podem contribuir para a inclusão de estudantes com deficiência em contexto de prática, a partir das experiências nos estágios curriculares supervisionados?

Para responder a essa questão, delinearam-se os seguintes objetivos

específicos: a) identificar a perspectiva de inclusão presente nos Projetos Políticos Pedagógicos; b) contextualizar o ambiente do estágio por meio da análise de documentos institucionais, identificando desafios e possibilidades para a inclusão; e c) analisar a inclusão no movimento curricular da Educação Física na Educação Básica acerca das experiências dos estágios.

Na sequência, aborda-se o detalhamento do estudo em atendimento ao objeto e sua problematização.

Pelas calhas dos rios: mapeando o estudo

O estágio curricular supervisionado constitui um componente fundamental na formação inicial de professores em Educação Física, pois possibilita a(o) licencianda(o) compreender a complexidade do trabalho pedagógico e desenvolver saberes construídos na interação entre a universidade, a escola e as(os) profissionais da educação, acerca da realidade amazônica. A literatura recente corrobora nessa perspectiva, evidenciando as múltiplas facetas e desafios dessa etapa formativa.

Nesse processo formativo, Pereira et al. (2023) relatam, no artigo "O surf em tempos de aprendizagens remotas: experiências do estágio curricular supervisionado em Educação Física", a implementação de uma unidade didática sobre o surf durante o ensino remoto emergencial no Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA). O estudo qualitativo demonstrou que, apesar das limitações do formato remoto, o trato pedagógico atendeu às demandas formativas, e estudantes reconheceram a importância de acessar práticas corporais de aventura. A experiência proporcionou uma aprendizagem mútua entre estagiário e supervisora, evidenciando que a teoria e a prática caminham juntas.

Avançando para o contexto da educação infantil, Quadros et l. (2023), em "A docência na educação infantil: um olhar a partir do estágio supervisionado em educação física", discutem a experiência formativa na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisa empírica, realizada com crianças de três a cinco anos, analisou a aplicação de uma experiência ritmada e lúdica com cordas. Os resultados destacaram a relevância da proposta para que as crianças identificassem seus ritmos, valorizando o patrimônio cultural infantil. A

vivência do estágio proporcionou aprendizados significativos, contribuindo para o aprimoramento da prática docente nessa etapa educacional.

A reflexão sobre a prática docente também é central no estudo e Bikel, Duek e Benites (2023), intitulado "O estágio curricular supervisionado em Educação Física na perspectiva dos planos de ensino e relatórios finais". Focado no ensino médio, a pesquisa documental analisou como os planos de ensino e relatórios finais suscitam reflexões sobre o planejamento pedagógico, escolhas metodológicas e interpretações teóricas. Os autores concluem que o estágio atua como um recurso essencial para mapear saberes relacionados à prática pedagógica, auxiliando no direcionamento da formação inicial.

As tensões e possibilidades inerentes a esse processo são investigadas por Rufino e Neto (2024) em "Processos formativos e experiências profissionais no estágio curricular supervisionado no campo da Educação Física: tensões, desafios e possibilidades". Por meio de entrevistas com docentes da rede pública de São Paulo, o estudo identificou desafios como a frágil articulação entre universidade e escola, mas também destacou o estágio como um campo propício ao desenvolvimento de experiências significativas. A pesquisa reafirma que o estágio é uma etapa crucial, com impacto profundo nas crenças e representações sobre a identidade profissional.

No âmbito da educação inclusiva, Hocama, Gomes e Both (2023), no artigo "Contribuição do estágio curricular em educação especial na autopercepção dos licenciandos em educação física", analisaram o impacto do estágio na autopercepção de competência profissional de 40 estudantes no norte do Paraná. A autora e colaboradores indicaram que 25% das(os) licenciandas(os) apresentaram ascensão na autopercepção, enquanto a maioria não evidenciou alteração significativa. O artigo, conclui pela necessidade de aprimorar as práticas de estágio em Educação Especial para potencializar a formação e a segurança dos futuros docentes na área inclusiva.

A dimensão subjetiva da formação é abordada por Bohrer e Schwengber (2023) em "A formação inicial em Educação Física e a experiência do cuidado de si: uma revisão narrativa". A pesquisa revelou que a temática do "cuidado de si" ainda é pouco explorada, sendo frequentemente associada aos processos de subjetivação e

constituição das identidades profissionais por meio de narrativas autobiográficas no estágio. A inserção dessa perspectiva pode promover uma formação mais humanística, crítica e ética, contrapondo-se a lógicas neoliberais individualistas.

Aprofundando a discussão sobre inclusão, Alexandre, Galina e Pereira (2023), em "Estágios curriculares supervisionado: experiências pedagógicas de inclusão", relatam o processo inclusivo de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas disciplinas de estágio do curso de Pedagogia da UNEMAT. O estudo de caso evidenciou diversas possibilidades pedagógicas fundamentadas nos princípios da educação inclusiva, demonstrando que tais práticas facilitam a articulação teórico-prática e são essenciais para garantir o acesso e o sucesso de todos os escolares.

A organização institucional desses processos é analisada por Vedovatto, Neto e Benites (2023) em "Os espaços, tempos e agentes implicados nos estágios na formação inicial de professores em educação física". A análise documental de projetos pedagógicos de três universidades paulistas destacou a consolidação de parcerias entre universidades e escolas e a implementação de programas de formação para formadores de campo. O estudo evidencia a necessidade de um modelo de formação que integre efetivamente conteúdo e forma na relação universidade-escola.

No contexto das manifestações comportamentais infantis, Silveira, Farias e Souza (2023), em "Narrando experiências de estágio em Educação Física na Educação Infantil: a timidez e agressividade em foco", analisam vivências pedagógicas na Universidade Federal do Tocantins (UFT). O relato de experiência demonstrou que intervenções pedagógicas efetivas alcançaram a participação ativa das crianças, inclusive daquelas com comportamentos de timidez e agressividade. A experiência foi fundamental para a aquisição de conhecimentos práticos e teóricos sobre as infâncias.

A importância do planejamento é reiterada por Lessa, Milagres e Santos (2024) no artigo "Estágio Supervisionado da Educação Física na Educação Infantil: uma análise do planejamento e das estratégias e recursos pedagógicos". A pesquisa com estudantes da Zona da Mata Mineira indicou que o planejamento pedagógico, a inclusão educacional e o trabalho colaborativo são essenciais para a prática docente.

Estratégias lúdicas e recursos audiovisuais foram destacados como ferramentas pedagógicas fundamentais.

A perspectiva estudantil é o foco de Souza e Farias (2024) em "'Me perdi tanto no campo...mas me achei!': o estágio curricular supervisionado em Educação Física na perspectiva dos/as estagiários/as". A análise de 34 relatórios da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) evidenciou que as etapas do estágio proporcionam um encontro profundo com o cotidiano docente, englobando questões formais e subjetivas. O itinerário formativo, embora desafiador, é indispensável para a constituição da identidade docente.

Ampliando o escopo de análise, Bruschi, Moreira e Frossard (2024), em "O Estágio Supervisionado na Formação de Professores em Educação Física: uma revisão sistemática (2016-2023)", mapearam a produção científica sobre o tema. O estudo revelou a formação de redes de colaboração acadêmica e a predominância da temática "Formação e Intervenção". As obras mais citadas reforçam a importância do professor colaborador e reconhecem a escola como espaço privilegiado para a construção da identidade docente, apontando para a necessidade de maior integração universidade-escola.

Por fim, a regulamentação desses processos é discutida por Silva, Araújo e Moura (2023) em "As normas do estágio curricular supervisionado em educação física nas universidades públicas de Pernambuco". A análise documental revelou que os documentos institucionais frequentemente não descrevem de forma clara a parceria universidade-escola nem detalham o processo de supervisão. O estudo conclui pela necessidade de normas mais robustas e de formação específica para os supervisores de estágio, visando fortalecer a corresponsabilidade no processo de formação docente.

Em síntese, o mapeamento bibliográfico evidencia que a formação prática é um campo multifacetado, permeado por desafios estruturais, pedagógicos e subjetivos. A literatura aponta para a necessidade premente de fortalecer a articulação entre universidade e escola, aprimorar as práticas inclusivas e valorizar a dimensão reflexiva e humanística na formação inicial de professores de Educação Física.

Educação física: respeito às existências amazônicas

À semelhança dos rios amazônicos que convergem a um curso compartilhado, a formação inicial de uma das autoras deste texto, foi atravessada por experiências multifacetadas, que consolidaram a compreensão sobre a inclusão por meio dos estágios supervisionados. Nesse sentido, o estágio configura-se como um componente fundamental que possibilita a(o) licencianda(o) compreender a complexidade do trabalho pedagógico e desenvolver saberes construídos na interação direta com o cotidiano escolar (Melo; Alves, 2023).

Retornar ao território que ensinou e motivou a persistir na defesa de espaços inclusivos e equânimes, onde a dimensão lúdica e pedagógica da escola se revelou em cores vibrantes, embora permeada por desafios e expectativas, faz com que a escrita, esteja carregada da memória sensível do ambiente**.** Essa construção da identidade profissional é alimentada pela capacidade de atribuir sentidos às vivências no ambiente escolar (Oliveira; Sousa; Rodrigues, 2023).

A prática docente inclusiva, nesse contexto, transcende a mera inserção de corpos no espaço físico; trata-se de assegurar o encontro e a dialogicidade entre os sujeitos, por meio de possibilidades pedagógicas (Alexandre *et al,* 2023). A inclusão de estudantes no ensino regular pressupõe uma mudança radical no interior da escola, abrangendo atos curriculares, desde o planejamento, avaliação, seleção de conteúdos etc. passando a integrar o currículo vivido.

Nessa perspectiva, para que a prática pedagógica inclusiva ocorra de fato, "é preciso considerar todas as particularidades dos envolvidos, sem distinção" (Araújo; Silva, 2024, p. 11), permitindo que a(o) estudante com deficiência ocupe seu espaço na escola e perceba seu corpo dentro de sua própria existência. Segundo Souza *et al*. (2022, p. 347), em estudo sobre o olhar Freiriano, afirma que "Freire faz aos educadores e educadoras o convite à reflexão sobre o papel das práticas cotidianas inclusivas, em que os educandos são tidos como sujeitos de transformação, almejando uma inclusão social [...]". Nesse contexto compreende-se o papel do AEE, ao oferecer apoio pedagógico complementar por meio de recursos específicos, porém, sem eximir as aulas de Educação Física de sua responsabilidade, como campo de possibilidades concretas da inclusão.

Para adensar nesta reflexão, convida-se à imersão nos cenários proporcionados pelos estágios curriculares supervisionados, onde as experiências ganham materialidade e se convertem em práticas criativas e documentadas. Em consonância com o estudo, dedica-se neste tópico, à identificação da inclusão nos documentos institucionais e a contextualização do ambiente escolar a partir dos quatro Estágios Curriculares Supervisionados da UFAC.

Experiências do território: estágios curriculares supervisionados em Educação Física

O texto toma como referência os Relatórios Técnicos, por consequência, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas-campo e os planos de aula, produzidos ao longo do processo formativo. Como apontam Bikel, Duek e Benites (2023), a análise desses documentos produzidos no contexto do estágio é essencial para compreender os processos da formação e suas implicações na prática docente.

Os Estágios Curriculares Supervisionados constituem a ponte entre o arcabouço teórico acadêmico e a complexidade da prática pedagógica. Essa transição é fortalecida quando a(o) licencianda(o) participa de vivências que impactam a formação e beneficiam o atendimento diferenciado às crianças e adolescentes com deficiência (Araújo, Silva, 2024; Alexandre, Galina, Pereira, 2023).

Este estudo, visibiliza a trajetória de uma professora em formação inicial e sua imersão em diferentes níveis da Educação Básica, revelando múltiplos contextos institucionais, cada qual balizado por desafios, potencialidades e elaborações pedagógicas singulares. Entre essas experiências, está o Estágio Curricular Supervisionado I, desenvolvido na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma instituição pública estadual situada na Zona Oeste de Rio Branco. O movimento corporal neste contexto é compreendido, conforme o PPP analisado, como linguagem central do desenvolvimento integral, onde a diretriz dialoga com as práticas observadas, nas quais o brincar, o jogo simbólico e as atividades rítmicas assumiram papel primordial na promoção da inclusão e da interação social (Silva, 2026).

No Estágio Supervisionado II, realizado nos Anos Finais do Ensino Fundamental, também pertencente à rede pública estadual da capital do Estado, o documento institucional da escola reafirma a Educação Física como componente curricular comprometido com a formação integral e o respeito às diferenças. Entretanto, o relatório de estágio evidencia tensões, como a dificuldade de mediação pedagógica em turmas diversas, onde a necessidade de oferecer um olhar atento e especializado aos estudantes com deficiência, conflituou com a demanda por atenção e controle da turma. Essa "divisão" da atenção da estagiária, gerou um estado de alerta constante sobre como incluir sem perder o domínio de turma. Outro ponto evidencia-se em relação a resistência das(os) estudantes à diversificação de conteúdos, tensionando o currículo prescrito e o currículo vivido (Silva, 2026). Essa dicotomia exige processos de autoformação, nos quais a reflexão crítica permite a professora em formação inicial, construir sua identidade em meio às contradições do cotidiano (Bohrer; Schwengber, 2023).

No Estágio Supervisionado III, experienciado no Ensino Médio em escola da rede privada, o ambiente escolar apresentou especificidades próprias dessa etapa, com foco em avaliações externas, preocupações com a inserção profissional e a redução do tempo destinado às práticas corporais. Observa-se que o PPP ratifica a formação cidadã como princípio norteador. As observações, baseadas nas experiências de prática e documentada, demonstraram que a inclusão, nesse nível, demanda uma mediação ainda mais consciente (Silva, 2026). Nessa perspectiva, as vivências corporais tornam-se potencializadoras quando os conteúdos propostos no currículo têm sentido real para estudantes com deficiência (Bikel, Duek, Benites, 2023).

No Estágio Supervisionado IV, desenvolvido novamente na Educação Infantil em uma instituição pública federal, o Projeto Político-Pedagógico da escola em questão, estabelece a inclusão como princípio estruturante da ação educativa e reconhece o Atendimento Educacional Especializado como suporte indispensável ao processo de escolarização (Silva, 2026). Essa orientação institucional reforçou a premissa de que o processo inclusivo não se esgota na matrícula, mas se materializa nas interações cotidianas, por meio de possibilidades diversas (Araújo, Silva, 2024).

Em suma, a articulação entre a análise dos PPPs e as experiências registradas nos relatórios de estágio, permitiu compreender o ambiente escolar, como um espaço curricular vivo e dinâmico. Esse diagnóstico das práticas constitui a base fundamental para a formação da professora e do professor de Educação Física como território de direitos e de valorização das existências.

Desafios e possibilidades reveladas no contexto de prática

Este eixo dedica-se à identificação pormenorizada dos principais desafios e potencialidades da inclusão e da interação social de escolares nas aulas de Educação Física. Os registros dos estágios evidenciam que a escassez de materiais e as limitações dos espaços físicos figuram entre os obstáculos mais recorrentes. Essa realidade exige da(o) licencianda(o) uma reflexão profunda sobre quais recursos são mais adequados às características das turmas e às necessidades educacionais específicas de cada estudante (Lessa; Milagres; Santos, 2024).

Nos variados contextos do estágio, a ausência de ambientes adequados demandou adaptações constantes, exigindo da estagiária uma inventividade pedagógica para assegurar a participação efetiva de estudantes com deficiência. Outro aspecto, refere-se ao sentimento de "solidão docente" diante das complexidades da prática inclusiva. As observações e registros indicam que, embora os PPPs enunciem a inclusão como princípio norteador, sua materialização efetiva carece de uma articulação mais orgânica entre o professor da classe regular, o atendimento educacional especializado e a gestão escolar.

Conforme apontam Ribeiro e Silva *et al*. (2023), as normas que orientam o estágio devem justamente fortalecer essa articulação entre universidade e escola, estruturando melhor as atividades desenvolvidas no processo de formação inicial. E ainda, em estudo recente a análise documental revelou a falta de visibilidade da parceria universidade-escola, não sendo detalhado o processo de supervisão de estágio (Silva, Araújo, Moura, 2023).

No Estágio Curricular Supervisionado IV, os registros de Silva (2026), demonstram que, mesmo em contextos institucionais comprometidos com a perspectiva inclusiva, a interação entre os escolares com deficiência e seus pares não ocorre de forma

espontânea. Se faz necessário uma intencionalidade pedagógica acentuada, materializada na adaptação de regras, na reorganização espacial e na seleção de jogos cooperativos, a fim de fomentar o sentimento de pertencimento e a integração coletiva. Nesse sentido, as experiências de estágio contribuem decisivamente para a constituição das práticas avaliativas e para o desenvolvimento das competências pedagógicas necessárias à atuação inclusiva (Freitas; Santos; Barcelos, 2024).

Por outro lado, a atuação em contexto de prática revelou possibilidades pedagógicas significativas. A utilização de jogos cooperativos, brincadeiras populares e atividades rítmicas demonstram ser uma estratégia potente para a promoção da sociabilização entre pares. Tais experiências ratificam a Educação Física como um espaço privilegiado para a construção de relações inclusivas, ao valorizar o corpo, seu movimento, o lúdico e a dimensão coletiva da cultura corporal. Nesse contexto, as manifestações culturais se apresentam como um importante campo de experiências pedagógicas, pois envolve diferentes formas de expressão, movimento e interação que contribuem para a formação do sujeito e para sua participação no ambiente escolar (Araújo; Silva, 2024).

Assim, os desafios identificados não anulam as potencialidades da prática, mas reiteram a necessidade de uma formação contínua, sensível às especificidades das pessoas/estudantes com deficiências e comprometida com a transformação da cultura escolar.

O encontro das águas: a educação física na educação básica

Este momento analisa o movimento curricular da Educação Física na Educação Básica, a partir das experiências angariadas nos Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Física da Universidade Federal do Acre (UFAC), com ênfase na dinâmica de interação entre os escolares com deficiência e os demais colegas. As experiências nos estágios revelaram que o currículo não se restringe aos documentos oficiais, mas ganha materialidade no cotidiano escolar, nas escolhas pedagógicas e nas interações estabelecidas por meio de atos curriculares (Silva, 2024).

Embora os PPPs apresentem a inclusão como diretriz orientadora, os relatórios de estágio de Silva (2026), evidenciam que

sua concretização depende intrinsecamente, de uma prática docente intencional. Como observam Dias e Pedrosa (2023), a vivência do estágio permite a(o) licencianda(o) compreender as nuances do cotidiano, como as relações pedagógicas estabelecidas e os processos de ensino que ocorrem para além do que está prescrito.

Nesse hiato entre o currículo prescrito e o currículo vivido, a Educação Física emerge como componente estratégico para a promoção da convivência nas diferenças. A dinâmica das aulas, quando pautada na mediação sensível e em adaptações metodológicas, favorece o encontro genuíno entre colegas, transformando a "quadra" em um espaço de alteridade. Essa prática pedagógica diversificada, ao utilizar o lúdico, amplia a participação de todos e favorece o desenvolvimento sociocultural dos corpos, especialmente, daqueles que enfrentam maiores dificuldades no processo de aprendizagem (Silva; Andrade; Freitas, 2024).

As experiências nos diferentes níveis de ensino permitem compreender o currículo como um território em disputa, atravessado por tensões, limites estruturais e escolhas ético-políticas. Ao assumir a inclusão como pilar ético, a Educação Física configura-se como um ato político, capaz de tensionar práticas excludentes e reafirmar o direito de todos os corpos à participação plena. Assim, o movimento curricular observado nos estágios ratifica a urgência de um currículo flexível, dialógico e inclusivo, edificado a partir da realidade escolar e comprometido com a dignidade e a humanização.

Considerações... Com o futuro nas mãos e a confiança em atos curriculares

Ao responder à inquietação central deste estudo — como as aulas de Educação Física podem contribuir para a inclusão de estudantes com deficiência —, conclui-se que os estágios supervisionados são o pilar formativo onde se compreende que o processo inclusivo exige mediação docente intencional. O relato do movimento curricular evidenciou que, apesar dos desafios estruturais, as potencialidades pedagógicas superam as limitações materiais. A utilização de jogos cooperativos e atividades rítmicas provou ser potente para converter a "quadra" em um espaço de interação social e respeito às diferenças.

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e a contextualização dos ambientes de estágio revelaram que, embora a inclusão seja um princípio norteador, ela enfrenta obstáculos objetivos, como a escassez de materiais adaptados e a frágil articulação entre gestão escolar e universidade. Além disso, observou-se, por vezes, para alguns estudantes com deficiência, a substituição da aula de Educação Física pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que reforça a necessidade de repensar as práticas de apoio pedagógico.

Contudo, as experiências confirmaram que a participação de estudantes com deficiência nas aulas regulares não é um horizonte utópico, mas uma construção viável por meio de práticas pedagógicas humanizadas e intencionais. Ao revisitar os relatórios e regências, a professora em formação inicial compreende que o estágio transcendeu o cumprimento de horas, transformando sua identidade profissional e permitindo a construção de novos repertórios pedagógicos. Em suma, a experiência reafirma a convicção de que a Educação Física deve ser, por excelência, o território de todos os corpos.

Referências

ALEXANDRE, Ivone Jesus; GALINA, Caroline Mari Oliveira; PEREIRA, Francisco José Gomes. Estágios curriculares supervisionado: experiências pedagógicas de inclusão. **Revista da Faculdade de Educação**, *[S. l.]*, v. 39, n. 1, p. e392312, 2023. DOI: 10.30681/21787476.2023.E392312. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/11760. Acesso em: 26 abr. 2026.

ARAÚJO, Jeane de Castro; SILVA, Adriane Corrêa da. Mobilização da cultura corporal no contexto de prática de uma cuidadora pessoal. In: NICOLLI, Aline Andréia; SILVA, Itamar Miranda da (org.). **Saberes e práticas pedagógicas**: algumas reflexões. Rio Branco: Edufac, 2024. p. 9–23.

BIKEL, Roque Luiz; DUEK, Viviane Preichardt; BENITES, Larissa Cerignoni. O estágio curricular supervisionado em Educação Física na perspectiva dos planos de ensino e relatórios finais. **Educação: Teoria e Prática**, *[S. l.]*, v. 33, n. 66, p. e28[2023], 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v33. n. 66.s16607. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16607. Acesso em: 26 abr. 2026.

BOHRER, Eloísa de Souza Borkenhagen; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. A formação inicial em Educação Física e a experiência do cuidado de si: uma revisão narrativa. **Revista Foco**, v. 16, n. 1, e854, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n1-122. Acesso em: 11 mar. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628. Acesso em: 24 mar. 2026.

BRUSCHI, Marcela; MOREIRA, Evando Carlos; FROSSARD, Matheus Lima. O estágio supervisionado na formação de professores em educação física: uma revisão sistemática (2016-2023). *Desafios - Revista Interdisciplinar Da Universidade Federal Do Tocantins*, *11*(4), 2024. https://doi.org/10.20873/Dossie_Est_Superv__2024_1.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DIAS, Aline Milena Borges da Silva; PEDROSA, Carolina Anastácia de Souza. Cultura escolar, aprendizagem e prática docente: retratos de uma vivência educacional pandêmica em contexto de estágio supervisionado. **Revista Gatilho**, v. 25, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.34019/1808-9461.2023.v25.39865. Acesso em: 11 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Nayane Moia de; SANTOS, Wagner dos; BARCELOS, Marciel. A influência dos estágios supervisionados curriculares e programas institucionais na constituição da prática avaliativa na formação inicial. **Desafios – Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 11, n. 4, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.20873/Dossie_Est_Superv__2024_6. Acesso em: 11 mar. 2026.

GRANDO, Beleni Saléte (org.). **O corpo e o movimento na cultura e na educação**. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

HOCAMA, Louise; GOMES, Nilton Munhoz; BOTH, Jorge. Contribuição do estágio curricular em educação especial na autopercepção dos licenciandos em educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 21, p. e29562, 2023. DOI: 10.36453/cefe.2023.29562. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/29562. Acesso em: 26 abr. 2026.

LESSA, Natália; MILAGRES, Pedro de Oliveira; SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães. Estágio supervisionado da Educação Física na Educação Infantil: uma análise do planejamento e das estratégias e recursos pedagógicos. **Desafios – Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 11, n. 4, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.20873/Dossie_Est_Superv__2024_7. Acesso em: 11 mar. 2026.

MELO, Kênia Abbadia de; ALVES, Wanderson Ferreira. Aprendizagem da docência no estágio supervisionado: experiências e reflexões na formação inicial. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/es.266147. Acesso em: 11 mar. 2026.

OLIVEIRA, Samara Costa; SOUSA, Beatriz Cavalcante de; RODRIGUES, Lídia Azevedo de Menezes. Estágio supervisionado em educação infantil: o elemento destaque à formação do professor. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, v. 7, n. 2, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v7i2.11781. Acesso em: 11 mar. 2026.

PEREIRA, Camila Fernanda Pena; SILVA, Samara Rubia; FARIAS, Mayrhon José Abrante; MADEIRA, Ernesto Vandré Teixeira. O surf em tempos de aprendizagens remotas: experiências do estágio curricular supervisionado em Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 21, p. e29595, 2023. DOI: 10.36453/cefe.2023.29595. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/29595 . Acesso em: 26 abr. 2026.

QUADROS, Lauryn Nunes de; FOGAÇA, Camila Bressan; SANTOS Rogério Santos; BRESCHILIARE, Fabiane Castilho Teixeira. A docência na educação infantil: um olhar a partir do estágio supervisionado em Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 21, p. e30652, 2023. DOI: 10.36453/cefe.2023.30652. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/30652. Acesso em: 26 abr. 2026.

SILVA, Maria Sergiane Ribeiro; ARAÚJO, João Gabriel Eugênio; MOURA, Diego Luz. As normas do estágio curricular supervisionado em Educação Física nas universidades públicas de Pernambuco. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 21, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.36453/cefe.2023.28955. Acesso em: 11 mar. 2026.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; SOUZA NETO, Samuel de. Processos formativos e experiências profissionais no estágio curricular supervisionado

no campo da educação física: tensões, desafios e possibilidades. *Desafios - Revista Interdisciplinar Da Universidade Federal Do Tocantins*, *11*(4), 2024. https://doi.org/10.20873/Dossie_Est_Superv__2024_11

SILVA, Adriane Corrêa da. Currículo de Educação Física da Universidade Federal do Acre: articulação dos saberes de corpos-docentes, em contextos de prática, com modos outros de existir acreano. 2024. 197 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2024. Disponível em: https://tede.ufsc.br/teses/PEED1758-T.pdf. Acesso em: 27 abr. 2026.

SILVA, Nicoly Bento da; ANDRADE, Paola da Silva; FREITAS, Jeter Pereira de. Jogos: ferramenta para escolares com déficit de aprendizagem motora. **Fiep Bulletin**, v. 94, n. 1, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.16887/fiepbulletin.v94i1.6801. Acesso em: 11 mar. 2026.

SILVA, Tais Souza. **Relatórios de Estágio Supervisionado I, II, III e IV do curso de Licenciatura em Educação Física**. Rio Branco: UFAC, 2026. Relatório acadêmico (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Acre, 2024–2026.

SILVA, Maria Sergiane Ribeiro e; ARAÚJO, João Gabriel Eugênio; MOURA, Diego Luz. As normas do estágio curricular supervisionado em educação física nas universidades públicas de Pernambuco. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 21, p. e28955, 2023. DOI: 10.36453/cefe.2023.28955. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/28955 . Acesso em: 26 abr. 2026.

SILVEIRA, Ian Melo; FARIAS, Mayrhon José Abrantes; SOUZA, Adriano Lopes de. Narrando experiências de estágio em Educação Física na Educação Infantil: a timidez e agressividade em foco. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, *8*, e15628, 2023. https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e15628.

SOUZA, Adriano Lopes de; FARIAS, Mayrhon José Abrantes. "Me perdi tanto no campo. Mas me achei!": o estágio curricular supervisionado em educação física na perspectiva dos/as estagiários/as. *Desafios - Revista Interdisciplinar Da Universidade Federal Do Tocantins*, *11*(4), 2024. https://doi.org/10.20873/Dossie_Est_Superv__2024_9.

SOUZA, Maria Luíza de; OLIVEIRA, Advanusia Santos Silva de; MOURA, Filipe Antônio Araújo; VALENTE, Karla Santana dos Santos Teixeira; LINHARES, Ronaldo Nunes; NUNES, Andrea Karla Ferreira. A educação especial sob o



olhar freiriano: uma reflexão sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 8, n. 5, p. 345-360, maio 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i5.5249. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v8i5.5249

VEDOVATTO, Dijnane; SOUZA NETO, Samuel deBenites, Larissa C. Os espaços, tempos e agentes implicados nos estágios na formação inicial de professores em educação física. *Revista E-Curriculum*, *21*, e56293, 2023. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e56293.



Minha jornada de Homo Doloris e de Homo Poeticus

José Endoença Martins

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.22





Uma marca fundamental da experiência da dor atual consiste na dor ser percebida como desprovida de sentido. Não há mais referências de sentido que, em vista da dor, deem suporte e orientação. A arte de sofrer a dor se perdeu inteiramente para nós. (...) A dor é, agora, um mal sem sentido, que deve ser combatido com analgésicos. Como mera aflição corporal, ela cai inteiramente fora da ordem simbólica. ***Byung-Chul Han****. Sociedade Paliativa: A Dor Hoje.* ***2023, 41****.*

Si vis vitam para mortem

Bem, antes de mais nada, recorro à versão poética do meu ditado, escrito em latim. "Vive-se/ para morrer./ E cada instante de vida/ é outro tanto de morte./ Eis, aí,/ a nossa sorte:/ viver/ é preparar a morte." (MARTINS 1986, 78)

Vejam, aí, como meu moto "si vis vitam para mortem" se vê espelhada no verso "viver é preparar a morte".

Perdão, leitor, por recorrer ao latim para abrir este texto, tão pedantemente. E, ainda, desculpa por argumentar em favor da frase latina com um poema pessoal. Depois de tanto pedantismo e narcisismo, vamos à tradução da expressão latina: *se queres a vida prepara a morte*.

Em outras palavras, sugere o meu latim que, para se viver bem, é preciso cuidar da morte, bem. Com a expressão latina e o poema, desejo devolver a dor – a minha – à ordem simbólica, tirando-a da ordem do biológico, tornando-a verdadeira e dolorosa através do poema. Como, implicitamente, recomenda o filósofo sul-coreano Han (2021), quando estipula que "apenas verdades doem. Tudo que é verdadeiro é doloroso" (HAN 2021: 61). Recolocada no seio da "ordem simbólica" do poético, viso revestir a dor pessoal de um sentido simbólico, pelo menos para mim.

Admito que o latim da minha frase – *si vis vitam para mortem* – sugere uma variação livre de outra expressão, muito mais conhecida e beligerante, a original latina *si vis pacem para bellum*.

Se ousarmos um pouco, podemos aceitar que os termos latinos *pacem* e *vitam* se equivalem no mundo da pragmática, de forma positiva. Paz e vida são, potencialmente, capazes de se valorizarem, reciprocamente. Se ousarmos um pouco mais, podemos admitir que as palavras *bellum* e *mortem* se aproximam de forma negativa, no campo

da pragmática. Em outras palavras, *bellum* e *mortem* se autodepreciem, potencialmente.

Esqueçamos, então, as similaridades sintáticas das duas expressões. Olvidemos, ainda, as aproximações semânticas que as sintaxes possam sugerir. Concentremo-nos nas implicações pragmáticas que possam trazer para a minha vivência, escrita e, se possível, para a escrevivência do poeta que insiste em fazer parte do sentido que procuro atribuir às minhas experiencias.

A pragmática faz parte da linguística, juntamente com a sintaxe e a semântica. A pragmática se preocupa com o emprego real que as pessoas fazem da língua/linguagem em variados contextos comunicativos orais, escritos, poéticos ou dissertativos.

A pragmática da dor na ordem do simbólico poético é o que se lerá a partir de agora.

Sempre me considerei um homem da paz. Por isso nunca me ocorreu fazer uso da expressão original – *si vis pacem para bellum* –, comum entre belicosos romanos como César, Brutus e Marco Antônio, a tríade de romanos, tornados famosos pela pena dramática do bardo inglês William Shakespeare, na peça de teatro *Júlio César*, escrita em 1599.

Porém, desde a adolescência fui uma pessoa doente que sempre se dedicou à vida, mesmo nas mais agônicas situações enfrentadas. Por isso, *si vis vitam para mortem* faz mais sentido na minha longa jornada de comorbidades diversas.

Porém, se considerarmos que, no momento em que escrevo ainda estou vivo, talvez uma percepção intermediária seja mais correta e vantajosa para esta introdução que se revela neste artigo híbrido. Proponho, então, outra frase latina, bem mais próxima da pragmática proposta: *si vis sanitatem para dolorem*.

Numa repetição retórica, eu diria *si vis sanitatem para dolorem*.

Agora, sim posso ver-me como homem doloroso. Como resultado, os comentários que se prolongam nesta reflexão pessoal procurarão dar conta de como, no processo de inserir as dores que são minhas no "regime do simbólico", vou me contrapondo àquilo que Han (2021) chama de *Homo Doloris*.

Na sociedade paliativa, *Homo Doloris* é o herói do desempenho e, como tal, não pode "verbalizar a dor em uma paixão" (HAN 2021, 14) se deseja espantar o risco de ser chamado de fraco. Adversamente, no regime do simbólico, *Homo Poeticus* se transforma no agente da poetização da dor. Ele enxerga na poesia [arte] as propriedades terapêuticas do verso no processo de narrativizar o próprio sofrimento.

Nos termos que assumirei aqui, o *Homo Poeticus* pensará a dor como um processo pesaroso que vai da *negação* à *aceitação* da dor, estágios extremos entrecortados por outras três fases intermediárias: de *raiva*, *negociação* e *depressão*. Proponentes destes cinco estágios do pesar, Kübler-Ross & Kessler (2014) explicam que

O luto é a resposta emocional intensa à dor de uma perda. É o reflexo de uma conexão que foi quebrada. Mais importante, o luto é uma jornada emocional, espiritual e psicológica para a cura. (…) Por que sofremos? Por dois motivos. Primeiro, aqueles que sofrem bem, vivem bem. Segundo, e mais importante, o luto é o processo de cura do coração, alma e mente; é o caminho que retorna à totalidade. (KÜBLER-ROSS & KESSLER 2014, 229; apud MAKHOUL …)

Luto, dor, sofrimento pavimentam o "retorno à totalidade." Como processos de cura, quando relacionados ao coração, alma e mente, os três fenômenos tendem a sedimentar uma caminhada em direção à cura espiritual, emocional e psicológica, aspecto que enseja à *persona doloris* sofrer bem e viver bem.

Meu olhar para o passado de quando tinha dezesseis não consegue identificar, com clareza, quais dos cinco estágios da dor – negação, raiva, negociação, depressão, aceitação – foram decisivos na minha jornada da tuberculose aos dias de hoje, passando pela cura. Meus pais e os médicos talvez pudessem, mas não se encontram mais entre nós.

No transcorrer daqueles meses tísicos de 1966 e 1967, internado em hospital, minha sensação era a de que, como a morte me espreitava a um dedo de distância, eu devesse me dedicar a cuidar da vida. Em especial, da sua dimensão simbólica, marcada pela experiência literária e acadêmica.

Faço, aqui, uma digressão cronológica, para dar conta da aproximação entre vida, morte e literatura, mais especificamente, do poema.

Nos anos de 1960, aos dezesseis, uma coincidência fortuita tomou conta da minha vida. Literatura e tuberculose se encontraram no meu sangue negro. Em 1965, ao mesmo tempo em que produzia os meus primeiros e singelos versos, contos e crônicas e os publicava nas revistas do seminário, a tuberculose tomava conta dos meus corroídos pulmões.

A tuberculose me transformou em um sujeito enfermiço, num processo cronológico milimétrico. Uma forte gripe, aos oito anos; uma febre extraordinária, aos doze. Por fim, uma tuberculose letal, aos dezesseis. Resultado, a tísica fez de mim um adolescente comórbido. Foi um longo processo de oito anos, entre a primeira gripe e a fatal tuberculose.

A tuberculose chamou a minha atenção ao meu próprio nome e "Endoença" entrou na ordem do dia. Entre os franciscanos, um seminarista amigo meu se dirigia a mim, humoristicamente, como "in morbis" [em doença]. Um rival intelectual nos anos 1980, em Blumenau, substituía "Endoença" por "Enfermidade", quando desejava me atacar, antes de mencionar meus problemas. "José Endoença Martins, vulgo, Enfermidade ...", dizia ele, e imediatamente, soltava a sua catilinária. E olha que eu nem abusava da paciência dele, como fazia Catilina diante de Cícero.

José Enfermidade Martins. O meu nome para o meu desafeto literário.

Na universidade professor Lamar, um cubano radicado em Blumenau, se refere a mim, ainda hoje, como "professor Endoença." Quando lhe perguntava por me chamava de "Endoença", sua resposta, invariavelmente, era "é diferente." Meu nome era diferente, não só para o cubano Lamar, mas também para muitos dos meus amigos que não enxergavam alguma singularidade nem em "José", nem em "Martins".

Foi então que comecei a pensar que havia nascido sob o signo da dor.

Para a minha mãe "Endoença" era singularidade pura, quando levava em consideração o meu nascimento. Em 1948, quando nasci, numa quinta-feira santa do mês de março, minha mãe encontrou na "folhinha" a expressão "as endoenças de Cristo". Mamãe não teve dúvida e tascou "Endoenças" entre José e Martins.



José Endoenças Martins, assim, com o nome do meio no plural. Felizmente, de repente, quando me dei conta o plural havia me abandonado. Não sei se teria forças para aguentar enfermidades em vez da enfermidade tisica. Quando em 1966, a tuberculose se apoderou dos meus pulmões, o meu nome já se havia singularizado, como num passe de mágica. Ainda bem. Não sei se teria forças para lidar com tuberculoses, ou enfermidades diversas.

A tísica e a cronologia mórbida delineada por mamãe – gripe, febre, tuberculose – me fizeram olhar para o termo "Endoença" não como mamãe o enxergava – uma aproximação ao heroísmo de Cristo – mas como uma associação ao sofrimento.

"Nasci sob o signo da dor," eu repetia, invariavelmente, aos curiosos que teimavam em conhecer a origem do meu onomástico enfermiço.

Só, então, recorria às razões da minha mãe para o meu nome do meio. Eu corporificaria a paixão e morte de Jesus entre quinta e sábado. Minha dúvida é saber se ressuscitaria no terceiro dia, domingo.

Apenas, torço para que a literatura que escrevo garanta que não sofrerei de morte eterna. Espero, também, que palavras não faltem para a empreitada do homo poeticus em que venho me tornando desde a década de 1960.

A estrofe abaixo intui o meu ato de fé na eternidade poética, em aliança com uma certa verbosidade narrativa, tão cara à minha criação artística:

> Enquanto houver palavras, eu grito;
>
> Um grito soturno e desigual.
>
> E se houver sangue, farei da palavra
>
> uma grande hemoptise verbal. (MARTINS 1986, 151)

Com os versos, pareceu-me que estava totalmente curado da hemoptise tísica dos anos 1960 e, na de década de 1980, a havia transformado num ato terapêutico de hemoptise poética.

Não sei o leitor consegue notar, no meu processo narrativo da dor, um processo de vai-e-vem entre passado, presente e futuro, envolvendo a tuberculose do passado, a poética do presente e a eternidade do futuro.

Passado, presente e futuro são dimensões temporais que caracterizam meu orixá Exu. Aqui, recorro às palavras de Gates (1988), segundo as quais, Exu aparece com duas cabeças, em esculturas. O corpo do orixá, situado no presente, permite que uma cabeça olhe para o passado e a outra escrutine o futuro. Sobre estes três estágios temporais do orixá, Gates escreve que

> O absoluto mais fundamental dos iorubás é que existem, simultaneamente, três estágios de existência: o passado, o presente e o futuro [o não nascido]. Exu representa esses estágios e torna sua existência simultânea possível, sem nenhuma contradição, precisamente porque ele é o princípio do discurso tanto como mensageiro quanto como deus da comunicação. (GATES 1988, 37)

Volto minha atenção ao passado.

Posso dizer não tenho lembranças da grande gripe dos meus oito anos. Só fui informado da sua ocorrência quando ficou constado que me havia transformado num adolescente tísico. E que deveria ter meus próprios talhares, xícara, prato, roupa de cama, toalha e, por fim, ser afastado do convívio da família, por seis meses em hospital de Florianópolis.

"Tudo começou com aquela gripe danada, depois de horas debaixo de chuva intensa, alimentando os porcos e as galinhas da minha sogra," comentava minha mãe com os vizinhos que constatavam minha aparência doentia e procuravam alguma informação com Dona Elvira. E queriam saber o que estava acontecendo com o filho seminarista da única família negra do *Jararacumbach*, um dos bairros brancos de Blumenau. "Agora, esta tuberculose inesperada que pode ser fatal para o meu filho," completava mamãe.

Mamãe havia construído uma cronologia materna para a doença que foi estourar na minha vida, quando ela se encontrava fisicamente mais distante de mim. Eu estudava num seminário



franciscano, no estado de São Paulo. Minha família morava no *Jararacumbach*, Blumenau, Santa Catarina.

"A Séka parece que tem icterícia ... a pele bem amarela ...," dona Emma, uma vizinha alemã se dirigiu a mim na terceira, em público, espantada com a palidez que tomara conta do meu rosto, bem antes do exame de catarro e da chapa dos pulmões decretarem, medicamente, a presença do bacilo da tuberculose no meu organismo.

Seis meses do ano de 1966 passei-os no hospital Nereu Ramos, localizado na capital catarinense. Em Blumenau, Frei Gilberto não foi decisivo apenas para a minha cura, mas também para à minha decisão de tornar-me um seminarista franciscano. Ele havia sido o meu professor de religião no grupo escolar Adolpho Konder.

Ao levar-me para o hospital no mês de fevereiro, o religioso estava dando sequência ao seu senso de responsabilidade pela vocação de um protegido. No dia em que nos dirigimos a Florianópolis, os bons contatos que o Frei mantinha com as irmãs que dirigiam o hospital, especializado no tratamento da tuberculose, foram decisivos. As irmãs religiosas permitiram que permanecesse no hospital na noite da nossa chegada a Florianópolis.

Na manhã seguinte, os exames feitos no centro de saúde, confirmaram que, realmente, estava contaminado pela tuberculose. À tarde, ocorreu a minha internação oficial e, assim, deu-se início ao meu tratamento. Em menos de uma semana, já sentia que meus pulmões voltavam a operar de maneira normal. No final do mês de junho que coincidia com as férias do seminário, consultei o meu médico se podia visitar a família, como vinha fazendo nos últimos cinco anos, durante as férias escolares do meio do ano.

"Você está muito bem, José," disse o médico depois de olhar o meu histórico. "Porém, o tratamento ainda não está completo. Se você prometer que vai voltar posso pensar no teu pedido."

Jurei que voltaria para completar o tratamento. Quando cheguei em casa, a surpresa foi geral. Os vizinhos acharam a minha presença normal.

"Como está o nosso padreco ... já pegaste a tua batina, Zeca?"

Nenhuma pergunta do tipo "como está o nosso tísico?" Ainda bem. As pessoas esquecem as coisas rapidamente. Uma semana

depois, partia de volta à rotina do tratamento hospitalar que precisava completar.

Desde a minha hospitalização em fevereiro, a morte de pacientes tísicos era quase uma realidade diária.

Nos anos de 1970, deixei a vida franciscana por sugestão do meu orientador espiritual, um Frei alemão. Nunca aceitei bem que o motivo da minha saída fora a alegada falta de vocação, nas palavras do Frei. Falta de vocação sempre me parecera justificativa bem vaga.

Na verdade, me ocorrera que a causa mais provável fora o temor franciscano dos riscos à saúde dos outros seminaristas com a manutenção na casa, por mais tempo, de um estudante contagioso.

De volta a Blumenau, caminhava pela cidade na cata dos poetas locais, cuja tríade mais ativa incluía Vilson Nascimento, Geraldo Luz e Lindolf Bell. Queria estar entre eles. Seria, então, o talento novo buscando seu espaço na tradição estabelecida, como sugeria T. S. Elliot.

Naquele ano, na minha ânsia de me situar em relação aos poetas blumenauenses já estabelecidos, me lembrei de *Tradição e Talento Individual*, o ensaio em que o autor inglês discutia o papel do poeta que chega a um tradição e aqueles já fazem parte dela, escrito, originalmente, em 1919. A lição útil que nele encontrei selecionei abaixo:

> Nenhum poeta, nenhum artista, tem sua significação completa sozinho. Seu significado e a apreciação que dele fazemos constituem a apreciação de sua relação com os poetas e os artistas anteriores. Não se pode estimá-lo em si; é preciso situá-lo; para contraste e comparação, entre os antigos. (ELIOT 1989, 39)

Pode-se depreender das palavras de Elliot que, simplificadamente, qualquer tradição literária, de modo geral, é uma questão de antiguidade. Em 1970, Blumenau não fugia à regra etária de poder nas lides literárias. Havia os que chegaram antes de mim e eu que acabava de chegar. Eles podiam e eu pediria passagem. No meu caso, além da antiguidade, havia ainda a questão da cor. Hoje, mortos, os três expoentes literários blumenauenses eram brancos. Eu, vivo, sou negro.

Foi ponderando senioridade e raça que, por algum tempo, considerei o meu emparedamento fora da tradição local, e recalculei a

barreira intransponível das quatro paredes que Cruz e Sousa denunciava em vida, estrategicamente levantadas para impedir a glória literária do vate negro, que ele, com energia, tematiza em sua magistral prosa-poética, chamada *Emparedado.*

Em *Emparedado*, Cruz e Sousa (2020) esclarece a respeito da situação de inferioridade a que a tradição literária o rebaixara. "Tu és dos de Cam, maldito, réprobo, anatematizado," denuncia o simbolista catarinense. Em seguida, o vate de Desterro considera: "artista! Pode lá isso ser se tu és d'África, tórrida e bárbara." E, mais adiante, avança um questionamento: "Artista?! Loucura! Loucura! Pode lá isso ser se tu vens dessa longínqua região, desolada, lá no fundo exótico dessa África." (CRUZ E SOUA, apud NUNES 2020, 161-162)

Como resultado, Cruz e Sousa (2020) adiciona mais empecilhos aos anseios artísticos do poeta negro em fazer parte de tradição literária. "E, mais pedras, mais pedras se sobreporão às pedras já acumuladas, mais pedras, mais pedras...," vitupera o poeta contra quem possa levantar pedras, impedindo seu acesso à tradição.

O arremate final acrescenta mais problemas, dificuldades e "mais pedras". Um amontoado de pedras que alcançam a altura das estrelas celestiais, cujas consequências, arremata o poeta, "deixam-te para sempre perdidamente alucinado e emparedado dentro do teu sonho." (CRUZ E SOUA, apud NUNES 2020, 164)

Emparedado na própria cor e no próprio sonho artístico, o poeta negro de hoje, a exemplo do Cruz e Sousa de ontem, vai, algum dia, se perguntar, com o fez Langston Hughes, o poeta afro-americano, no poema *Harlem*, publicado em 1951: "o que acontece com o sonho adiado?" Depois de inúmeras sugestões, o narrador de Hughes concluirá, com a pergunta mais forte: "ou será que explode?" e abre o caminho para a revolução?

Olhando retrospectivamente, me via, em 1970, entre o emparedamento e a revolução, entre Cruz e Sousa e Langston Hughes. Minha identificação com o simbolista do século dezenove se intensifica nos versos do meu poema, *Soneto a Cruz e Sousa* (inédito) Enquanto, no primeiro terceto, o meu narrador poético sugere que o simbolista, "na morte, possuis as veludosas vozes da alegria,/ eu, na vida, me debato em confinamento." No arremate do segundo, o derradeiro verso fecha, assinalando que "encontro em ti o abraço de calmo e sereno guia."

Assim, me via como o artista negro do poeta simbolista, naquele momento:

> No desterro dos versos, negro sou como tu.
>
> E, igualmente, a poesia me contagia.
>
> Como o fizeste, faço dela guia no azul;
>
> Diferente, dela faço paz ou agonia. (MARTINS, INÉDITO)

Ingenuamente, desejava adentrar, nos anos 1970, na tradição literária local, oriunda de uma experiência colonizadora que havia começado em 1850 e se organizado literariamente a partir da primeira década do século vinte. Nos anos 1970, a tradição literária blumenauense permanecia bem branca – porém, um pouco menos germânica.

Talvez, isto explique o meu isolamento literário de apenas dois anos, porque, em 1972, me conscientizei que os poetas locais me aceitavam como um deles, quanto vi meu primeiro poema aparecer nas páginas do jornal *A Cidade*, levado pelas mãos de Geraldo Luz. Naquele mesmo ano, Geraldo e eu éramos professores na mesma escola pública.

O poeta lecionava História e eu, inglês e português. Lidos na imprensa, meus versos saiam da gaveta e selavam seu contato com o público.

Morte e dor espreitam o leitor daqueles versos de poeta debutante e ingênuo, cujas linhas de abertura pedem a interlocutores não identificados:

> Que não me falem de adeuses
>
> os que já partiram.
>
> Pois partir já é meia morte.
>
> Que não me tracem dores os exegetas. (MARTINS 1987, 172)
>
> E concluem o poema, com a solicitação do silêncio – o mutismo – dos interlocutores:

Calem-se, que eu persigo a vida.

E, no mutismo, embora o amor morra,

E a dor não redima,

Elaboro a "catapulta para sublimar-me". (MARTINS 1987, 173)

É perceptível que, se, de um lado, encontrei em Geraldo Luz o acesso à publicação dos meus primeiros versos, do outro, fui buscar, na obra de Lindolf Bell, a esperança na ascensão artística, ou seja, "a catapulta para sublimar-me."

Eu cria que aqueles versos inaugurais poderiam sublimar-me, mesmo no ambiente fechado de uma tradição literária tão germanamente branca. Esta crença, em parte, se confirma mais tarde – tinta anos depois, 1999 –, quando o poeta Marcelo Labes publica, no *Overblog* pessoal, o artigo *Poesia Blumenauense: Duas Possíveis Leituras*.

Na resenha analítica da poesia local, Labes contrapõe Lindolf Bell e José Endoença Martins, em dois aspectos. No que diz respeito aos momentos históricos, Bell começa a publicar nos anos 1960, enquanto eu público meu primeiro livro poético em 1986. Além disso, a visão que ostenta em relação a Blumenau, a poesia dos autores mantém olhares distintos, antagônicos até.

"A poesia de Lindolf Bell", escreve Labes, enaltece a cidade, suas tradições e seus respectivos traumas teuto-brasileiros." Além disso, Labes insinua que Bell alardeia o sonho teuto-germânico, deixando ao leitor um lembrete: "menor que meu sonho não posso ser."

Quando se refere a mim, Labes esclarece que "Martins critica a atuação pseudo-germânica dos habitantes [brancos] da cidade" deslocando a atenção do leitor da visão onírica de Bell para a sua perspectiva contra-onírica, que pode ser visualizada em versos como "nesta cidade de vampiros,/ de vampiros,/um suspiro é mais que um susto./ Acorda-se sobressaltado,/ dorme-se com muito custo."

O contraponto estabelecido por Labes (2007), não apenas opõe o sonho Belliano ao pesadelo Martinsiano mas, principalmente,

adensa minha inserção na tradição literária local, trinta anos depois que nela pus um tímido pé, em 1972, através de Geraldo Luz.

O pesadelo poético presente em *Me Pagam pra Kaput*, meu livro de poemas de 1986, será dramatizado e explicitado com a chegada, em 1993, da negra Bertília como a personagem central das páginas de *Enquanto Isso em Dom Casmurro*, meu primeiro romance.

Meu olhar retrospectivo me alerta para o fato de que há ainda um derradeiro aspecto a considerar nesta minha trajetória entre a tísica, a clausura franciscana, e a poesia.

A caserna me espreitava logo ali.

Na verdade, minha volta definitiva para casa nos anos 1970, depois de oito anos de clausura franciscana, colocava diante de mim, mesmo antes da relação que procurava manter com a tradição literária blumenauense, outra responsabilidade mais urgente do que encontrar o meu espaço na tradição literária local, o que poderia ser perseguido ao longo das próximas décadas.

Cumprir o serviço militar marcaria o meu encontro com os esbirros golpistas que haviam acabado com a democracia brasileira, levando a cabo o fatídico golpe militar de 1964. Não foi fácil passar do hospital para a clausura religiosa e, desta, para a caserna militar.

No mês de Março de 1964, quando o golpe milico demoliu a democracia de Jango Goulart na república brasileira, transformando-a na mais sanguinária ditatura da nação, não imaginava que, dali a dois anos, eu seria um jovem tuberculoso. Em 1970, porém, depois da cura, de ter deixado o colégio franciscano e voltado em definitivo para minha casa em Blumenau, prestei o serviço militar.

Passei um semestre inteiro no 23°.BI, período durante o qual, revivi muitos dos momentos já enfrentados, nos meses de tratamento da tuberculose, anos antes. O que poderia ter sido uma passagem suave e tranquila se mostrou um momento especialmente dramático.

No exame médico inicial, o doutor decidiu, de forma superficial baseada em olhar asséptico sobre meu corpo nu, que eu estava apto para o serviço militar obrigatório. A primeira semana de caserna passeia-a no quartel, de segunda a sexta, voltando para casa somente no sábado.

Três meses depois, o verdadeiro exame médico realizado no centro de saúde da cidade, mostrou que a surpresa do sargento que me levara até o local foi total.

"José, o que você está fazendo aqui, com eles?" Perguntou o técnico operador do raio-x, enquanto preparava o aparelho para checar os meus pulmões. "Você não pode," disse e foi até um arquivo, abriu uma gaveta e sacou a minha ficha de 1966. "O teu histórico médico é bem claro..."

"O que foi, doutor ... o que o soldado Martins não pode?" O Sargento quis saber.

"É um tisico, Sargento ... os pulmões dele não vão aguentar as durezas do serviço militar," o profissional falou com certa impaciência, não sei se comigo, achando que eu deveria ter informado as autoridades militares a respeito do meu histórico médico, ou se com o sargento que nada sabia. "Tuberculose é coisa séria e fisicamente incapacitante para algumas atividades ... e o serviço militar é uma delas," explicou, um pouco mais calmo.

Diante de um sargento apalermado, o técnico fez a chapa dos meus pulmões, escreveu o laudo e o levou, juntamente com a chapa, à sala do médico-responsável, que o assinou e entregou ao sargento, junto com a chapa negra. Voltamos para o quartel, em silêncio. O Cabo que dirigia o Jeep verde-oliva, conduziu o veículo até o quartel. O sargento e eu não trocamos uma palavra sequer durante o trajeto.

Os três meses seguintes foram de espera. Esperava que alguma coisa acontecesse, mas não sabia o que queria que acontecesse. Acho que torcia para que fosse o meu desligamento. Na primeira semana depois da ida ao Centro de Saúde, a rotina foi normal. Participava da ordem unida diária, dos exercícios físicos, do treinamento de tiro e das atividades esportivas. Desejoso, em casa, alertava a família sobre a possiblidade do meu desligamento.

"Soldado Martins, o Capitão ordena que você se dirija à sua sala," um cabo falou ao lado do sargento instrutor de exercícios, numa manhã ensolarada de agosto.

Nem tive tempo de me recompor. Estava cansado dos exercícios puxados e, por isso, suava muito. O cabo me conduziu à sala, cuja porta foi aberta por um sargento e eu entrei. Além do Capitão que

comandava a CCS, ocupavam a mesa outros três militares com patentes de oficiais.

"Olhem como a respiração dele é ofegante, entrecortada, difícil" um dos oficiais falou.

"É por causa dos exercícios fortes e do sol intenso," um outro contradisse.

"Não sei, não ... é jovem e parece bem ... " o terceiro considerou.

O Capitão da CCS não disse nada. Ninguém me perguntou nada, tampouco. Eu era apenas o objeto da atenção dos oficiais como se eu fosse um órgão cancerizado que valia pelo que lhes oferecia como conhecimento. Apenas me deixaram ali, em pé, diante daquela inquisição verde oliva.

Eu apenas suava e via pingos de suor cair não chão quando passava a mão pelo rosto e a testa. A junta médica me olhava, em silêncio. Depois, se olhavam entre si, ou falavam em voz tão baixa que não conseguia decifrar o que estavam tramando contra mim.

Mais ou menos quinze minutos depois da minha chegada, o Capitão chamou o sargento que chamou o cabo e eu fui levado dali e devolvido ao sargento-instrutor e aos exercícios que os soldados continuavam a praticar.

Alguns dias depois, corria pela CCS o aviso de que eu havia sido liberado de todas as atividades. O documento havia sido afixado nos murais da CCS. O período de descanso durou mais alguns dias. Na manhã em que o Capitão me entregou, na sua sala, o meu certificado de isento do serviço militar, li a expressão " dispensado por insuficiência física."

Assim como havia voltado para o mundo secular, depois de anos de vida religiosa, agora, retornava à vida civil, depois de alguns meses de experiência na caserna.

A tuberculose tinha poderes insuspeitos sobre mim. Pelas razões erradas, me tirara da clausura religiosa e da caserna. Deveria eu bendizê-la?



> Bendigo a poesia, o belo, a ordem simbólica que me vê e na qual me vejo, como me ensinam estes meus versos: "poema, me olha/ de cima destes versos,/ de fora e de dentro,/ enquanto me vejo,/ em cada um dos teus movimentos." (MARTINS 1987, 17)

Em forma de conclusão desta autobiografia pessoal, gostaria de retomar minha relação com as três frases latinas, dos parágrafos iniciais desta narrativa tisica. São *si vis vitam para mortem*; *si vis sanitatem para dolorem*; *si vis pacem para bellum*.

Minha versão pessoal dos ditados latinos começa nos anos 1960, quando, aos dezesseis anos, a tuberculose incutiu na minha família negra e pobre a dor do desespero. A família lidava com a minha dor como podia. Mamãe chorava ao meu lado, me consolava; papai se apegava ao trabalho para nos alimentar; meus irmão e irmãs, inocentes, apenas olhavam tudo aquilo sem entender bem o que se passava.

Foi, então, que comecei a me aproximar de poetas simbolistas e românticos brasileiros. Afinal, tínhamos duas afinidades. A primeira era a poesia; a segunda se chamava tísica.

Na minha relação com uma potencial poética da tísica, primeiramente, recorri ao simbolista Cruz e Sousa. O poema *Acrobata da dor* do catarinense me deu uma pista, o deboche direcionado ao sofrimento. "Gargalha, ri, num riso de tormenta./ Ri, num riso absurdo./ Afogado em teu sangue, estuoso e quente./ Ri," cantou o poeta negro, ridicularizando o próprio sofrimento tísico.

Um século mais tarde, não repeti o riso de escárnio do João Catarina. Para a minha dor pedi apenas o riso preciso, no sentido do rir necessário. "Ria das contas verdes, amarelas,/ das belas manhãs eternas/ e delas/ faça o riso que eu preciso" (MARTINS 1986, 135), meu narrador poético pede.

Depois de replicar o riso de Cruz e Sousa, minha deliberada aproximação aos românticos nacionais tinha um objetivo débil. Intuí, inesperadamente, então, que precisava cuidar da vida e, assim, preparar a minha morte. O fantasma da tísica mortal havia voado da metade do século dezenove para a metade do século vinte. E havia infestado os meus dois pulmões, nos anos 1960.

Eu não tinha essa consciência da morte. Minha mãe, porém, a tinha e a demonstrava em várias formas de cuidado que me dispensava, depois da descoberta do contágio.

Aos dezesseis anos de idade, quando fui acometido da tísica, já era um poeta em formação. Procurei dar sentido àquela dor, colocando-a na "ordem simbólica" de Han (2021), através do quarteto abaixo:

Afunda-me o peito em escavações amantes.

Bendigo-as em doces rimas e beijos arfantes.

Tosse, sague, escarro de líquidos avermelhados.

Apraz-me fazer versos suavemente atormentados. (MARTINS, INÉDITO)

As rimas saíram ricas e pobres, mas "tosse, sangue, escarro de líquidos avermelhados" eram hemoptises verdadeiras.

Como se pode perceber, não recorri à medicalização da tuberculose como havia feito o modernista Manuel Bandeira, nos anos 1930, quando inseriu sua dor na "ordem simbólica". O vate brasileiro havia preferido condicionar a convivência pessoal com febre, hemoptise, dispneia, suores noturnos e tosse ao pneumotórax. Como a viabilidade do pneumotórax fora inócua, o médico insinuara "o tango argentino."

Nos anos de 1986, reli o poema de Bandeira de 1930, e reavaliei as relações entre a tísica e o tango. O resultado foi um poema com os versos nos quais o meu narrador poético pedia que "antes da hemoptise/ cante um tango." Em seguida, adicionava o humor, sugerindo "o meu reino por um tango." E concluía o poema com mais humor e ironia. O narrador poético, então, arremata o poema, dizendo "um tango no bolso,/ outro tango na valise./ Eis aí, a melhor solução/ para a pior dor/ ou a pior crise." (MARTINS 1986, 150).

Na minha insistência de prescrever o poema como potencial cura da tuberculose, voltei ao século dezenove, juntamente com Cruz e Sousa e Bandeira, e fui atrás dos poetas românticos brasileiros. Deparei-me com Casimiro de Abreu que "queria a tísica com todas as suas peripécias". Topei, também, com Álvares de Azevedo que olhava nos olhos da tuberculose e decidia: "que noiva! Devo, então, dormir com ela."

À vontade no meio dos vates românticos, meu poema enxerga as pulmonares "escavações amantes", cujas doçuras são saboreadas por beijos em versos que bendizem os suaves tormentos de tosse, sangue e escarro avermelhado.

A poesia daqueles anos literários e tísicos seguiu comigo. Ajudou-me e, ainda, hoje, ajuda, a não esquecer que, segundo Han (2021),

> A ausência de sentido da dor aponta, antes, para o fato de que a nossa vida, reduzida a um processo biológico, é ela mesma esvaziada de sentido. O ser dotado de sentido da dor pressupõe uma narrativa que insere a vida em um horizonte de sentido. (HAN 2021: 46)

Meus versos extraíram a dor do ambiente biológico, médico, e transportaram-na para o reino do simbólico poético. O transporte realizado foi o passo necessário para a concepção da arte como detentora de função curadora.

Han (2021) argumenta que a dor que se distancia do simbólico estético, perde seu sentido, e "a dor sem sentido é possível apenas em uma vida nua, esvaziada de sentido, que não narra mais." (HAN 2021, 46)

Como desenvolvida, a narração da dor que os meus poemas brevemente apresentaram corroborou a ideia de Han (2021), segundo a qual, uma vida com sentido é uma vida narradora. "Inda que a vida me doa/ quero-a assim dolorida./ Quero-a assim diária,/ a vida sem anestesia./ A morte, quero-a depois/ para quando eu morrer de alegria" (MARTINS 1986, 112), declarou o meu narrador poético.

Enfim, os meus versos "inda que a vida me doa/ quero-o assim dolorida" inseriram minha dor tisica na "ordem do simbólico", o que foi vital para a minha cura da tísica. Ontem, eu era um "*homo doloris*"; hoje, sou um "*homo poeticus*" ... felizmente.

Referências.

CRUZ E SOUZA, J. Emparedado. In: NUNES, Z. G. (Org.) NEGRO. Florianópolis, Caminho de Dentro, 2020, p. 134-164.

ELLIOT, T. S. Tradição e o Talento Individual.

GATES, H. L. jr. The Signifying Monkey: A Theory of African-American Literary Criticism. Oxford: Oxford University Press, 1988.

HAN, B.C. Sociedade Paliativa: A Do Hoje. Petrópolis, Vozes, 2021.

KÜBLER-ROSS, E. & KESSLER, D. (2014). On Grief and Grieving: Finding the Meaning of Grief Through the Five Stages of Loss. (Citado em) MAKHOUL, L. Unmasking Fanon: Grief Over His Identity Loss: An Analysis of Frantz Fanon's Fifth Chapter in Black Skin White Masks Through the Five Stages of Loss. https://www.youtube.com/watch? v=J4fQ7KwKgFA

MARTINS, J. E. Me Pagam Pra Kaput. Blumenau, Edição do Autor, 1986.

MARTINS, J. E. Me Tomam Pra Doril. Blumenau, Edição do Autor, 1987.

MARTINS, J. E. Enquanto Isso em Dom Casmurro. Florianópolis, 1993.



Poéticas do assombro como tecnologia pedagógica

Lucas Benatti

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.23



Poética

Se existe uma palavra cara ao pensamento e a prática pedagógica essa deve (ou deveria) ser, em sua plenitude, a palavra "poética". Com sua raiz no grego poiesis, poética é o verbo que cria, é o "fazer", o "criar" o "fabricar". Poética é gesto, é movimento, é ação que se cumpre. É pensar a criação e a criatividade como motivadoras da aprendizagem e como a própria forma de aprendizagem (o saber experiência e que advém da experiência, que transforma a matéria - mundo e sujeito). Na Grécia Antiga, poiesis era irmã de techné, existia um vínculo intrínseco entre as duas palavras-conceitos. Techné era o saber-fazer, a habilidade. Poiesis o ato da criação, a concretização de algo no mundo - o gesto divino de dar a vida a algo (inclusive a si mesmo).

A poética na educação é a construção de um caminho pela experiência do fazer, que estabelece uma conexão direta entre a mente e a mão, a reflexão (do saber) ao fazer (aprender). Como consequência, toda poética é tecnologia, ou seja, um sistema de gestos (ações intencionais) que modifica a matéria. Poética, criativa e criadora, expressa a tecnologia como uma forma de arte (um gesto intencional de transformação da matéria). Nesse ínterim, compartilhamos da mesma concepção de Roger Simon (2018, p. 69):

> Em minha visão, qualquer tentativa para caracterizar a tecnologia através de uma diferença que a opõe a arte é enganadora, na medida em que reduz a tecnologia a uma questão de método e instrumentalidade [...]. No contexto da *poiesis*, a tecnologia está implicada no estabelecimento de algo em seu caminho de chegada, um modo de organizar e regular uma forma particular de trazer algo para fora. Neste sentido, a tecnologia coloca no seu caminho uma revelação daquilo que anteriormente estava presente. No processo de ser revelada, a tecnologia constitui o regime de conhecimento e verdade no interior do qual os processos produtivos são determinados.

A poética, como tecnologia pedagógica, lança algo do passado no presente como uma forma de reconstrução da experiência, operação necessária para o surgimento do sentido na linguagem. Como transformação, refaz a matéria bruta estabelecendo-a como um objeto carregado de sentido (o que leva ao desenvolvimento dos regimes de

conhecimento). Nessa operação, a tecnologia e a técnica (que leva ao desenvolvimento da tecnologia) também são uma forma de evocação - aquilo que advém da experiência, que foi apagado, esquecido, suprimido, mas que volta como uma espécie de assombração na linguagem. Evocação é trazer a memória, é uma tentativa (intencional) de atração.

Assombro

É no fazer da técnica e das tecnologias da aprendizagem (como se aprende?) que concebemos a possibilidade de uma poética do assombro. A palavra "assombro" carrega em suas raízes uma tensão entre o visível e o oculto, o medo e o fascínio. Sua genealogia revela uma tecnologia do encontro com o desconhecido, essencial para repensar a educação como prática de negociação com o incontrolável. Assombro tem sua raiz no latim, *ad-sombrare,* ou seja, lançar sombra, ir em direção para a sombra, para a obscuridade. As poéticas do assombro são formas de concebermos a opacidade da linguagem (e do sujeito) nos processos educativos. O assombro exprime uma noção de atividade, de "fazer-se", é a opacidade que se projeta sobre algo, não é apenas uma forma passiva de sombra. O assombro deve ser pensado como uma forma ativa, de construção, pois ele caracteriza-se como uma ação (o sujeito que se depara com algo inesperado). O assombro surge quando algo é deliberadamente obscurecido, quando o oculto irrompe no visível.

O assombro, como uma ação, exprime o espanto diante do que não se compreende, do que não se sabe. O assombro é o não-respondido é o não-saber, mas também o fascínio pelo desconhecido, pelo monstro (do latim monstrum, "o que mostra e perturba"). *Monere* (avisar, mostrar) + *trum* (instrumento), monstro como o que mostra um aviso, como um sinal a ser decifrado. Em Roma Antiga, um *monstrum* era um presságio dos deuses, um alerta, um vislumbre do próprio futuro. Por isso o medo do monstro, o monstro é o que caracteriza o que é o desconhecido, o que reside na penumbra, na opacidade. A monstruosidade é o infamiliar, aquilo que pode disparar alguma forma de aprendizagem - o que eu não sei, mas passo a conhecer (familiarizar).

Tecnologia pedagógica

Poéticas do assombro seriam tecnologias pedagógicas que utilizam justamente técnicas para encenar esse encontro com o desconhecido da aprendizagem, com o não-saber, com o diferente, não como uma ameaça (o monstro só causa medo porque ele personifica o desconhecido), mas como um convite à reinvenção sensível (a experiência do assombro) do conhecimento em sua opacidade intrínseca.

A primeira tecnologia pedagógica da poética do assombro é ressignificar a concepção de estudante fortalecendo a noção de aluno (termo constantemente problematizado nos textos pedagógicos). A palavra "aluno" vem do latim *alumnus*, derivado do verbo *alere* (alimentar, nutrir). Contudo, sua raiz mais profunda está no termo grego *álampros*, que significa "sem luz" ou "não iluminado". Essa dupla origem nos oferece duas entradas de reflexão:

01) O remonte a alimentação, ao nutrir, abre o caminho para a fome - só se alimenta quem sente fome, a fome é o que motiva a nutrição, a busca pelo alimento. A fome como essa operação de desejo ao Outro (ao professor, ao mundo, ao conhecimento). O aluno com fome é o aluno que se abre ao desconhecido, que busca pelo alimento (saber). Ao professor, não caberia saciar essa fome (desejo, abertura), mas aprofundá-la, potencializá-la ainda mais. Ao professor, não caberia oferecer respostas, mas levantar cada vez mais dúvidas. Não se trata de pensar esse aluno em uma posição passiva que espera ser alimentado pelo saber alheio, mas tornar a fome algo irremediável.

02) O aluno como não-iluminado é uma garantia ao seu direito a opacidade, não como um receptáculo vazio, sem ideias (o sujeito da iluminação), mas como um corpo que habita a sombra, como essa zona do não-dito, do não-saber, como espaço potencial. Se o conhecimento tradicional busca “iluminar”, “trazer luz”, na poética do assombro, o aluno e o professor operam nas brechas do não-dito, porque a educação não seria uma forma de iluminar, mas sim, de aprender a ver no escuro. A opacidade é o que garante a singularidade de cada sujeito no processo de ensino-aprendizagem, mas também, o que garante o avanço nas estruturas cognitivas, pois o aprender está diretamente relacionado com o não-saber: só posso aprender aquilo que ainda não sei (o desconhecido), consciente de que um lado dessa relação sempre

permanecerá inacessível, inesgotado, incompreendido, pois é exatamente essa impossibilidade que garante a própria aprendizagem (o que eu nunca vou saber).

O monstro

Como uma tecnologia pedagógica, a poética do assombro concebe o conhecimento não como transmissão, mas como uma evocação, como uma forma de trazer à tona, como uma forma de cartografar ausências ou de trabalhar com o desconhecido. O monstrum não é obstáculo, mas o interlocutor privilegiado, ele é o operador central de uma epistemologia que valoriza o desconhecido, o híbrido, o inclassificável.

O monstrum como um sinal (o presságio) é uma comunicação com o futuro, é o que rompe com a concepção de transparência dos saberes ensinados, o que é validado no presente, justamente porque ele fala sobre o que está ausente, ele questiona o que falta (ou não se sabe). É o que transforma o incômodo da fome (conhecer) em pergunta geradora. É o que rompe com o logicamente estabilizado, expondo as fissuras. É quando o aluno se pergunta "o que faz chover? porque o céu é azul?" ou quando o professor é capaz de questionar o que ensina, desnaturalizando a construção dos currículos, dos documentos norteadores, dos materiais didáticos.

O monstrum como o que não pode ser categorizado, como aquilo que habita o entre-lugar, o espaço do meio, que impossibilita sua definição e compreensão plena, também é um corpo político capaz de questionar a ordem dos binários (natureza/cultura, humano/não-humano, certo/errado), possibilitando uma abertura ética ao processo pedagógico, uma consciência sobre os sujeitos da educação e seus papeis nas dinâmicas escolares.

Por fim, o monstrum como potência geradora, criadora e criativa, fonte de reinvenção pelo assombro (lançar-sombra), pela ação que projeta (e se projeta) sobre algo. A transformação da matéria, dos sentidos, que podem ressignificar e transformar a cultura e, consequentemente, as interpelações ideológicas e culturais dos sujeitos. Nessa esfera, o monstrum é o potencial de transformação da educação.

Um professor

Ao professor cabe o papel de ser gestor da criatividade, propositor de criações, arquiteto de espaços e situações de aprendizagem. Compete ao professor trazer o monstro para a sala de aula, criar assombros nos alunos. Essa dinâmica, contudo, não caracteriza a aplicação de um recurso específico, como em um receituário que garante a experiência da surpresa (e abertura ao desconhecido, ao não-saber) em sala de aula. O assombro é uma condição da aprendizagem, o momento em que o conhecimento se revela como algo estranho, opaco e que as estruturas cognitivas prévias não são capazes de realizar sua assimilação (tornar familiar o mostro), ou seja, o professor não pode "aplicar" o assombro, pois essa experiência só é viável pelo acontecimento, pela encarnação como prática do sensível (o que atravessa o aluno).

O assombro, nesse sentido, é intencional, mas não planejado, pois ele não pretende ser uma forma de explicação (do mundo, de conceitos, da matéria), ele irrompe, justamente, nesse espaço do acontecimento da sala de aula e, depende, sobretudo, da relação entre professor e alunos, quando a situação pedagógica caminha para não-explicação. É nesse lugar que a prática do assombro pode desconstruir algo da lógica explicativa (de dar luz, de alimentar) os alunos que caracteriza a dinâmica da aprendizagem na modernidade ocidental.

O professor ministra a aula quando explica a matéria, o conceito, o conteúdo. A aula gira em torno da explicação – dessa forma de sedimentação, de alisamento do território do saber. A explicação busca a domesticação do real ao propor que o mundo pode ser desembaraçado, desenredado, posto em ordem sob a luz (a iluminação) da razão. A explicação busca tornar plano o saber, a explicação procura desfazer as dobras, como se o conhecimento pudesse ser estendido como um mapa sem rugas – a planificação da experiencia da aprendizagem. A explicação volta-se a prisão do sentido "isso significa que...", "isso funciona assim...", ela conduz a produção do sentido – e da aprendizagem.

Criar (verbo mais adequado que "dar") uma aula, sem proceder com a explicação da matéria, é uma das dinâmicas mais complexas da realidade educacional. O aluno espera pela explicação (e considera o professor que melhor explica aquele que melhor cumpre

com seu ofício), ao mesmo tempo, o professor sem poder conceber outras alternativas a explicação, torna-se um replicador, um planificar do conhecimento pela explicação. Essa lógica (da iluminação moderna) oculta um projeto de dominação institucional que torna a explicação a única forma possível de educação – salas lotadas, com alunos provenientes de situações sociais desfavoráveis, professores esgotados profissionalmente, sem valorização financeira e cultural, escolas precárias e sem recursos e espaços educacionais apropriados. Nesse contexto, a única forma possível de fazer educação é pela explicação – o professor que fala sobre o conteúdo, que escreve sobre o conteúdo, os alunos fazem exercícios que ilustram o conteúdo, para o professor verificar se conseguiram reproduzir o conteúdo – chama-se isso de ensino-aprendizagem.

Fugir da explicação é algo difícil e coloco esse desafio a minha própria prática como professor. Alguns dias atrás, eu havia preparado uma aula sobre o Romantismo, aquela velha coreografia da pedagogia: falar de características, exemplos, contextos históricos. Os olhos dos alunos estavam vidrados, não no quadro, não nas imagens, não em mim, mas em algum ponto entre o tédio, o desinteresse e o vazio. Eu explicava. Eles resistiam. Foi quando, quase por acidente, mencionei as cartas de amor de Beethoven — aquelas que ele nunca enviou, endereçadas apenas ao "Amor Imortal". Um murmúrio atravessou a sala. Alguém soltou: "Ele era trouxa ou o quê?" e outro completou “ihh, apaixonado como fulano”.

E então, o assombro entrou pela sala.

Parei de falar do movimento artístico e seu contexto histórico. Peguei uma das cartas de Beethoven e li em voz alta:

> Bom dia, em 7 de julho
>
> Até na cama minhas ideias clamam por você, minha Amada Imortal, aqui e ali com alegria, e então de novo triste, esperando algo do Destino, se ele vai nos ouvir. Só consigo viver com você ou não viver de forma alguma. Sim, decidi vagar ao longe, por muito tempo, até poder voar para os seus braços e me ver então em casa com você, poder enviar minha alma envolta pela sua para o reino dos espíritos — sim, lamento, deve ser assim. Você suportará isso melhor se souber da minha fidelidade a você; nunca alguém possuirá meu coração, nunca — nunca! Ah, Deus,

> por que é preciso se afastar de quem se ama tanto, e, no entanto, minha vida em V., como ela é agora, é uma vida miserável. Seu amor fez de mim o mais feliz e o mais infeliz ao mesmo tempo. Na minha idade eu preciso de alguma continuidade, constância na vida — isso pode existir, nessas nossas circunstâncias? Anjo, acabo de saber que o correio sai daqui todos os dias — então preciso encerrar logo, para que você enfim receba a carta. Fique tranquila — me ame — hoje — ontem.
>
> Que anseio, às lágrimas, por você — Você — minha Vida — meu Tudo — adeus. Ah, continue me amando — nunca duvide do mais fiel coração.
>
> Do seu amado, L. Sempre seu. Sempre meu. Sempre nosso (Beethoven, p. 2020, p. 69-70).

Ficaram em silencio, tentando capturar os sentidos daquelas palavras lidas. Um texto não completamente compreendido, mas que de alguma forma, despertava a atenção e o interesse deles. O texto era o monstro. O trecho da carta foi o mostro para a turma. Aquelas palavras haviam produzido essa inquietação (fome), que a minha explicação, que as obras que havia demonstrado, não tinham. Foi quando perguntei, sem planejar: - E se vocês escrevessem uma carta... não para alguém, mas para o próprio Amor?

Era isso: o amor como monstro. Algo que todos conheciam (ou juravam conhecer), mas que agora se revelava estranho, incontrolável, maior que qualquer explicação. Eles me perguntavam: "mas, professor, como vou escrever para o amor? Eu não sei escrever sobre isso". E eu respondia: - eu também não sei. Qual é a sensação do amor para vocês? Como vocês poderiam escrever para ele?

A mudança de postura dos alunos foi perceptível (trata-se de uma turma do Ensino Fundamental de um colégio público, marcada pela carência – material, simbólica – e que apresenta rotineiramente desafios comportamentais e pedagógicos). Todos realizaram a proposta. Saímos da sala e fomos nos sentar nas mesas do pátio do colégio, são grandes e comportam vários alunos em seus bancos. Escreviam, sem saber como escrever.

O familiar (do amor concreto) foi o portal para a entrada do monstrum e a aula pode acontecer sem o aceno da explicação, mas

como uma abertura a descoberta do sensível. Aprender pelo sensível e com o sensível, aprender a traduzir o sensível. Eu também aprendi com essa aula.

Tímidos, os alunos me confiavam sua escrita, sempre pedindo para que não mostrasse para ninguém. Tinham medo da linguagem, tinham medo do monstro. O processo foi afetivo e intenso, duas alunas se emocionaram, choraram. Eu não esperava por isso, acredito que elas também não. Era simples, mas eles nunca haviam falado sobre o amor. Precisavam lidar com seus próprios demônios, assim como os artistas do romantismo tiveram de lidar. Ao invés de explicar o que os artistas fizeram (como eu tentava, sem sucesso, no início da aula) os alunos podiam experienciar a mesma prática dos artistas. Eles tiveram que olhar para seus próprios demônios, para a monstruosidade do sensível. Tiveram que aprender a ver na sombra, na penumbra.

Presença

Para produzir o assombro, precisei renunciar o controle da aprendizagem (alicerçado no meu saber, no meu saber ilustrar e explicar), precisei abandonar a noção de "objetivo de aprendizagem", pois, qual era mesmo a finalidade? Qual era o objetivo? Institucionalmente, a explicação favorece a burocracia e a afirmação governamental da "aula-dada", como se a aula-dada fosse sinônimo de ocorrência da aprendizagem. Muitas aulas são dadas, sem que nada de significativo seja aproveitado, sem que nada (ou muito pouco) seja aprendido. Aí a noção de "defasagem", de "dificuldade" de aprendizagem. Os documentos esperam que os alunos aprendam pela passagem – a passagem de conteúdo, ou seja, aquilo que realmente apenas passa, mas que não produz nenhuma experiência, pois nada fica.

A escola, o governo e até mesmo o professor, em alguns casos, ficam satisfeitos: o conteúdo foi passado. Preenche-se o diário como uma garantia (e um controle) atestando que o trabalho pedagógico foi feito. A sentença "o conteúdo foi passado", contudo, carrega em sua aparente neutralidade uma dupla tragédia: a ilusão da transmissão e a melancolia do já-finito. Dizer que o conteúdo foi passado sugere um gesto mecânico, quase físico — como se conhecimentos fossem objetos que, ao serem transferidos de um lugar a outro, mantivessem

sua integridade. Mas o que de fato passa quando explicamos? Passa de quem e para quem? Vai de qual lugar para outro? Essa concepção está carregada dos sentidos de pobreza intelectual e tábula-rasa dos alunos. Algo que passa, algo que é transferido. O que passa, na verdade, é um ritual de desaparecimento, o conteúdo se esvai no ato mesmo de ser enunciado, explicado. Ele passa, ou seja, ele desaparece. O que passa é o que já foi. O conhecimento desaparece.

O passado é o que já não é. Quando dizemos "o conteúdo foi passado", estamos também confessando: isso já morreu. Transformamos o saber em algo concluído, arquivado, inerte. O que fica é o registro em sua lápide: o texto no registro de classe.

Como uma tecnologia pedagógica, a poética do assombro, também é uma forma de tecnologia da presença que se opõe a tecnologia da passagem. Não é uma técnica no sentido instrumental, um receituário, mas uma disposição sensível: de escuta, de espera, de toque sutil. Uma forma de recusa do saber como uma totalidade explicativa, mas uma forma de abraçar a pedagogia como gesto que evoca, convoca e provoca – e não que explica, define ou encerra.

A educação, assim, acontece menos como um processo de esclarecimento e mais como um acontecimento de opacidade, onde o que se mostra não é o domínio do conteúdo, mas a experiência de estar com o Outro diante do desconhecido (monstro). Talvez o mais pedagógico que se possa oferecer seja exatamente isso: um estar-com, uma partilha do não-saber, um corpo que reconhece no Outro não um aluno a ser formatado, mas um sujeito em potência, em risco, em relação. Como disse Édouard Glissant (2021, p. 170): "O último momento do conhecimento é sempre uma poética".

Referências

BEETHOVEN, Ludwig van. Amada Imortal. In: USHER, Shaun. **Cartas extraordinárias**: amor. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

GLISSANT, Édouard. **Poética da Relação**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SIMON, Roger. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2018.



Notas do cotidiano escolar: Vozes e encontros com docentes e discentes do ensino médio

Ruth Sales Firme Moreira e Jair Miranda de Paiva

X X X X X X X X X X X

10.47247/FSS/6063.165.6.24



Introdução

Este capítulo nasce de nossas andanças como pesquisadores e da necessidade de ouvir, no cotidiano da escola, professores/as e alunos/as acerca do vivido, sentido, experimentado. Os fragmentos que aqui serão narrados encontram-se no plano de mudanças ocorridas no ensino médio pela Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), mais conhecida como Lei do Novo Ensino Médio (NEM), que vigorou do ano de 2017 a 2024. As marcas do processo de aprovação da Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016) podem ser observadas: celeridade para sua aprovação e interdição da participação de profissionais da educação e grupos estudantis para decidir os rumos dessa etapa da educação. Considerando esses fatores, o objetivo deste capítulo é apresentar notas do cotidiano de uma escola, no contexto do NEM, celebrando encontros com alunos/as e professores/as de uma unidade de ensino pública estadual no norte do Espírito Santo, colocando em relevo suas vozes.

Essas notas são fragmentos de uma pesquisa1 realizada na modalidade de Iniciação Científica pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) intitulada "Sentidos, desafios e perspectivas do Ensino Médio para estudantes de uma escola pública em São Mateus, ES". A investigação teve como objetivo geral ouvir estudantes acerca de suas perspectivas, sentidos construídos e desafios encontrados com a reforma do ensino médio. Na ocasião, tivemos a oportunidade de tecer diálogos com professores/as e alunos/as sobre suas vivências no período citado, o que ensejou a construção de caderno de campo com notas do cotidiano da escola.

A pesquisa tomou forma a partir do acompanhamento de fluxos no interior da escola, se configurando como uma investigação cartográfica, uma vez que com ela "Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim" (Barros; Kastrup, 2009, p. 32), mas

1 Pesquisa realizada na modalidade de Iniciação Científica (IC) entre os anos de 2023 e 2024, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do CEUNES - número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 76319623.8.0000.5063 - e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

o acompanhamento de processos em um plano de forças em que o objeto se encontra.

Os pressupostos teóricos que utilizamos para tensionar aspectos do presente educacional encontram-se fundamentalmente no ensaio A crise na educação, de Hannah Arendt (2000), na obra Em defesa da escola, de Masschelein e Simons (2014), no curso Nascimento da Biopolítica. de Michel Foucault (2008) e no livro Para além da Aprendizagem: educação democrática para um futuro humano, de Gert Biesta (2021).

Sendo assim, este capítulo está organizado da seguinte forma: na próxima seção, com o objetivo de situar a conjuntura em que alunos/as professores/as estão inseridos, apresentamos uma breve descrição das noções que mobilizamos com os autores e a autora descritos acima. Na sequência, narramos encontros com atores de uma escola pública estadual de São Mateus, Espírito Santo, no contexto do NEM. Ao final, propomos experimentar pensar o que é a escola e para qual propósito serve a partir das cenas narradas, pensando nela como tempo-espaço-forma de apresentação do mundo.

Aspectos do atual contexto educacional: ensino médio em questão

Nos últimos vinte anos temos assistido a uma crescente participação de grupos privados na educação (Freitas, 2018). Apoiando e participando de processos reformistas empresariais, esses conjuntos articulam-se para ensejar movimentos de mudança na esfera do ensino, como foi o caso da reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415/2017 que, embora tenha sido revogada pela Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024), ainda ecoa na atual legislação da última etapa da educação básica. Permanecem ainda os itinerários formativos, porém com carga horária menor, se comparada com a lei anterior, e alguns estados da federação optaram por manter a disciplina Projeto de Vida (PV) nos currículos.

Reformas como essa se dão a partir de argumentos apresentados sobre a escola como um todo. Acusada de arcaica, reprodutora do status quo, desmotivadora da juventude e que não forma para o mercado de trabalho (Masschelein; Simons, 2014), aqueles que advogam por seu fim não se perguntam o que, de fato, caracteriza o escolar. Nesse sentido, Masschelein e Simons sustentam ao longo da

obra Em defesa da escola a retomada do sentido grego de skholé, isto é, tempo livre para colocar o mundo sobre a mesa, tempo não produtivo e no qual ordens estabelecidas socialmente são suspensas, pois todos ali compartilham um tempo comum.

Acontece que, atualmente, vivemos num período em que o tempo escolar deve ser destinado a algo fora da escola. Hoje, o ensino médio é marcado por ser uma formação para que o jovem seja um protagonista, se aprofunde em alguma grande área do conhecimento para que seja mais empregável. Sendo assim, o sentido de skholé se perde, pois as unidades de ensino não mais estão voltadas para colocar o mundo sobre a mesa, interrogá-lo em sua existência e onde naturalizamos verdades, mas atuam de maneira a ofertar uma formação fragmentada em itinerários formativos, cujo lastro é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, em sua construção e maneira de se apresentar, adota a linguagem das competências e habilidades a serem adquiridas e trabalhadas.

Biesta (2021) argumenta que a linguagem da educação cedeu lugar para a linguagem da aprendizagem. A primeira é entendida pela valorização do profissional da educação e do processo de ensino aprendizagem, uma vez que, na linguagem da educação, o aluno não escolhe de antemão - como é o caso do ensino médio dos itinerários formativos - quais "produtos" das unidades de ensino e docentes reivindicar. Ao contrário, primeiro adentra-se no jogo do ensinar e aprender para, junto de seus pares e professores os estudantes poderem responder com responsabilidade "Quem eu sou?" e "Quem é o outro?". Contudo, essa relação educacional tem sido reduzida pela linguagem da aprendizagem que consiste em um nexo econômico, de necessidade por parte dos alunos - necessidade esta já formulada antes da entrada na instituição escolar. Instaura-se, com isso, a ideia de necessidade-provisão, em que o jovem chega com uma necessidade pronta à escola e esta lhe provê.

Desse modo, o estudante do ensino médio é responsável em administrar seu capital humano do qual, possivelmente, decorrerão rendas. Sobre essa autoadministração, pensamos junto de Foucault (2008), quando ele aborda o sujeito de um ethos neoliberal, isto é, um empresário de si que acredita estar fazendo escolhas ao passo que, de fato, está servindo ao sistema econômico que, frize-se, não é apenas

um sistema, mas uma racionalidade, isto é, um modo de organizar a conduta humana.

No que toca ao trabalho docente, a inserção dos itinerários formativos e da disciplina Projeto de Vida trouxeram mais um desafio para o profissional da educação: dar aula de componentes curriculares para os quais não foram formados. Com Arendt (2000) sustentamos a ideia de que a autoridade do professor lhe é conferida não só pela responsabilidade e amor que ele tem pelo mundo, mas, também, no domínio de sua disciplina. No ensaio A crise na educação, a pensadora explora pressupostos da crise do sistema educacional norte americano, evidenciando que a influência de correntes pedagógicas psicologizadas vindas da Europa Central fizeram do profissional da educação alguém que ensina a aprender, não que ensina uma matéria definida, com suas especificidades.

O que lhe conferia sua autoridade, ou seja, o domínio sobre o que leciona, já não existe mais, o que faz com que o docente, em muitos casos, utilize "métodos de compulsão" (Arendt, 2000, p. 51), já que agora ensina qualquer coisa, está despojado de sua autoridade, torna-se autoritário. Ainda em 1958 Arendt já dizia que essa tendência focada na aprendizagem "[...] resultou nas últimas décadas em um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias, particularmente nos colégios públicos" (Arendt, 2000, p. 51). Desse modo, os alunos ficam abandonados à própria sorte e aos professores já não há algo que os torna distintos, no que se refere a uma formação sólida e ao domínio de sua matéria. Como o foco recai na aprendizagem, o ensino que toma corpo no docente torna-se secundário.

De posse dessas breves notas teóricas, as próximas seções são fragmentos do caderno de campo elaborado em pesquisa realizada em uma escola pública de ensino médio do Espírito Santo. Note-se que a escrita é feita no presente do indicativo por se tratar de momentos vividos na conjuntura do NEM, mais especificamente, no ano de 2024. Nosso objetivo é documentar o cotidiano escolar vivido no contexto da reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415/2017, buscando mostrar uma escola que é viva, está atenta aos movimentos que estão acontecendo no campo legal e usos que são feitos de atos normativos.

Visitas nas aulas de Projeto de vida

Durante os primeiros dias de pesquisa em campo, estive[2] acompanhando algumas aulas de uma turma de segundo série, cujo itinerário formativo é o de Narrativas. A escola *lócus* da investigação oferta três itinerários, quais sejam, Narrativas, Energia e Esportes, além do curso Técnico em Administração integrado ao ensino médio. Além desses itinerários, também conhecidos como aprofundamento, existe uma parte do currículo destinada às disciplinas Estudo Orientado e Projeto de Vida. Aquela é ministrada apenas na 1ª série e consiste em o/a professor/a responsável auxiliar os/as discentes em seus estudos, no que tange à organização, estabelecimento de prioridades, reforço, lista de exercícios... Acontece que os/as alunos/as só começam a ter aulas dos itinerários que escolheram a partir da 2ª série - isso se não forem do curso técnico; estes/as já começam a etapa do ensino médio com as disciplinas técnicas.

Sobre a disciplina Projeto de Vida no ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que:

> Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, s/p).

Desse modo, de acordo com o documento, projeto de vida, então, deve ser não apenas uma disciplina a ser ocupada no currículo, mas um objetivo da escola, ou seja, que as instituições de ensino devem atuar de modo a auxiliar os/as estudantes na construção de seus projetos de vida. Ainda, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018, s/p):

2 Escrita em primeira pessoa por se tratar de experiências vividas pela primeira autora deste capítulo.

> Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida.

Com a permissão da equipe pedagógica (diretora, coordenadora pedagógica e pedagoga), bem como da professora que ministra o referido componente em uma das turmas de segunda série, tive a oportunidade de assistir a algumas aulas de PV. O tema norteador que foi trabalhado nelas é "Saúde Familiar"; quem leciona o componente é uma docente cuja formação é Licenciatura em História. Ela tinha uma fala constante nas aulas, que sempre me parecia ter um tom de pedido de desculpas, que me chamou atenção: "*Lembrando, pessoal, que eu não tenho formação para falar de saúde familiar. Me formei para dar aula de História.*" Numa conversa de corredor, me encontro com uma colega que conheci fora da escola que acolheu a pesquisa e disse o que eu estava fazendo ali. Ela disparou várias críticas ao NEM e disse algo que conversa com a fala anteriormente citada: "O que está acontecendo é muito sério. Estão tentando nos alienar do nosso próprio trabalho, daquilo para o que a gente foi formado!".

A professora que ministra a disciplina PV me fez o convite de olhar seus planejamentos. Prontamente, aceitei. Durante a conversa, ela foi me mostrando alguns dos documentos que orientam seu trabalho no que toca à disciplina de história, além do PV, eletivas e os componentes dos itinerários formativos. Algumas de suas falas: "Eles [alunos] perderam muito com o NEM [...] Não tá formando nada, nem ninguém. [...] Estou alienada [...] Eu tenho de estudar para dar aula de disciplinas que não fui formada [...] Quando sobra tempo, eu dou aula de História [...] Todos estão desapontados, a gente não vê a hora de tudo isso acabar."

Pensando com Arendt (2000), a autoridade do/a docente lhe é certificada pelo seu conhecimento. Uma de suas críticas quando pensou a crise da educação no contexto moderno foi justamente o fato

de colocar o/a profissional da educação como quem ensina qualquer coisa, não tendo, necessariamente, de ter domínio do que ministra. Comumente, me deparei com professores/as que estavam dando aulas de componentes para os quais não têm formação. O exemplo mais atípico, na mesma escola, é de uma professora de Educação Física dando aula de Redação. Nesse contexto, se fragiliza a relação profissional entre professores/as e estudantes, estes que, sob o argumento do "protagonismo juvenil", são vistos como sujeitos sempre aprendentes e construtores de seus saberes, sendo impedidos, portanto, de entrarem no mundo adulto a partir de um chão que possam pisar com firmeza (tradição) que lhes tenha sido apresentado por adultos/as que se responsabilizaram pelo mundo e pelos recém-chegados.

Que é pesquisa?

Em um dos dias que passeei no intervalo, fui com o objetivo de que, com quem eu me encontrasse para conversar, iria engajar alguma conversa sobre Filosofia[3] no ensino médio; que fosse seu ensino, o que era estudado, como os/as estudantes a percebiam, o que achavam... Me encontrei com um estudante com o qual já havia conversado em momentos anteriores sobre outros assuntos e disparei a pergunta: "*O que você acha da disciplina de Filosofia?*". Quando ele ia me responder, chegou uma de suas amigas, que, em outra ocasião ele já havia me apresentado. Ela veio toda empolgada com um cumprimento *high five*[4]: "*Iae, Ruth! Como é que tá a pesquisa? E o TCC*[5]*? Nossa, deve ser maior rolezão, né? Você tá fazendo uma pesquisa geral e depois tratar esses dados.*" Eu me arrepiava dos pés à cabeça. O outro estudante endossou a fala dela: "*É, faculdade é outra coisa... Quando a gente chega lá é um baque!*"

3 O interesse em conversar com algum aluno sobre Filosofia surgiu em função de que, com o NEM, o currículo do Espírito Santo ficou organizado de maneira que apenas na primeira série do ensino médio havia aulas desse componente.
4 Cumprimento de bater as mãos; um "toca aí".
5 Na ocasião em que fazia esta pesquisa, a primeira autora deste trabalho, sob orientação do segundo autor, se preparava para a finalização do curso de Licenciatura em Pedagogia, pelo CEUNES-UFES. O TCC defendido foi baseado nestas experiências de investigação que contamos a você, leitor/a, neste capítulo.

Decidi começar uma brincadeira sobre essa coisa da pesquisa. Disse para os dois que, possivelmente, teria gente que pensaria que o que eu estava fazendo não era pesquisa, não passando de "conversa fiada", mas que, particularmente, compartilho do posicionamento de que conversa também é metodologia de pesquisa, e o nosso próprio momento ali seria uma das coisas que constariam no meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e relatório de iniciação científica. Ambos riram. A jovem, descontraída, aceitou entrar na dança de discutir o que pode ser ou não uma atitude de pesquisa e me lançou a fala: "Ah, eu achei que você ia chegar aqui com um microfonezinho e fazer uma pergunta, gravar, anotar num caderninho, que nem a gente fez pra disciplina de Sociologia, perguntando pro pessoal o que eles achavam sobre o Manifesto Comunista, de Marx." Eu ri e perguntei: "E as pessoas que vocês entrevistaram leram Marx pra falarem do que acharam?" Ela: "Engraçado, a maioria não leu e estava criticando sem conhecer."

Nós passamos o intervalo juntos. Houve um momento que começamos a falar sobre escola e ensino médio, especificamente. Eu disse a eles que, para mim, a escola deveria possibilitar a expressão da criatividade em sua potência máxima. O estudante: "Mas hoje tudo tem uma resposta pronta, a gente não é ensinado a pensar. É tudo muito mecanizado." Eu: "É. Eu acho que vocês deveriam aprender a ter mais autonomia de pensamento." A jovem se manifestou: "Mas eles [se referindo a seus pares] não tem isso nem em casa, como é que vai ter na escola?" Muito influenciada e convencida pelo que estava lendo no momento acerca da escola, respondi: "Uma crítica com uma pergunta: a escola deve reproduzir o que acontece em casa, fora dela? Aqui, vocês devem estar protegidos da família, do Estado e do mercado de trabalho6." Com o corpo, ela me sinalizou que ficou pensativa,

6 Refiro-me ao texto Em defesa da escola (Masschelein; Simons, 2014), quando os autores belgas escrevem que a escola skholé suspende o/a aluno/a de uma ordem desigual e naturalizada das coisas: "[...] a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua 'posição') não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: polis) quanto da família (em grego: oikos). Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre (p. 17).

realmente; colocou uma das mãos no queixo e ficou prestando atenção em mim e no seu colega, que continuamos a conversar.

Caminhando para o final do intervalo, disse a ambos que aproveitassem os momentos que pudessem pensar na escola, de maneira diferente do que normalmente fazem fora dela. Há professores/as nessa instituição de ensino que fazem um trabalho brilhante em relação a isso; que, de fato, deslocam seus/as alunos/as de lugares comuns.

Depois, tomando nota do encontro que tive com esses jovens, me perguntei sobre o risco da conversa. Fui para o intervalo na ânsia de querer saber algo mais especificamente sobre a disciplina de Filosofia e, por um acidente muito bom, uma chegada inesperada de uma jovem muito autêntica, acabamos por conversar sobre metodologia de pesquisa, desejo por uma educação de jovens que lhes proporcione mais autonomia de pensamento, diferente de uma sociedade e educação cada vez mais técnica/mecânica, além de pensarmos a qual propósito, de fato, a escola deveria servir.

Em outras palavras, falamos do que Andréa Serpa (2018) propõe ao pensar a conversa "[...] como o lugar fundamental e privilegiado [...]" no qual os sujeitos "[...] se encontram, se desafiam, se complementam, se antagonizam, se movem, se transformam" (p.104). Pelas conversas, eu, enquanto aspirante à pesquisadora ali, naquela forma-espaço chamada escola, pude ser transformada (e sigo sendo pela escrita), deixando coisas e aprendendo novidades, que, de acordo com Masschelein e Simons (2014) é o preço que pagamos pela pesquisa pedagógica (transformação do eu) e o risco que corremos quando tomamos por método a cartografia, ou seja, ouvir o que o campo tem a nos dizer (Kastrup; Barros, 2009).

Ainda, (in)diretamente, conversamos sobre um dos apontamentos de Gramsci (1982), quando, no cárcere da Itália fascista, propondo uma escola única, isto é, que articulasse pensamento e trabalho, formação clássica, humanista e técnica, juntas, disse que um dos problemas da escola média de sua época era a distância que havia entre essa etapa e a universidade, na condução da maneira de estudar dos/as jovens, o que ocasiona "um baque" quando eles/as chegam ao ensino superior. De acordo com o italiano:



> Eis porque, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do 'humanismo', a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (Gramsci, 1982, p. 124).

Por fim, nos arriscamos a sonhar-inventar-perceber o que caracteriza a escola como escola. Masschelein e Simons (2014), ao defenderem a escola *skholé* de ser alienante, que consolida o poder e a corrupção, desmotiva a juventude, ineficiente e redundante, apresenta-nos o principal e mais importante que a escola faz: "[...] suspensão de uma chamada ordem desigual natural" (p. 17). Nesse sentido, o tempo livre é o que marca o escolar e é marcado por (des)locar os/as que adentram seus muros e colocá-los/as no mesmo tempo-espaço-forma, suspensos da família, mercado de trabalho, Estado. Tempo de profanação, ou seja, tirar do domínio de poucos/as conhecimentos, vivências e torná-los comuns, tocáveis, independentemente de origem, classe, cor, gênero, e qualquer outro marcador social. Por isso, desde sua gênese, a tentativa de "[...] domar a escola" e o professor (p.17).

Um corte e verificação (do afeto)

Em algum momento da pesquisa me veio a vontade e curiosidade de conversar com o professor de Filosofia da escola sobre suas práticas de ensino nesse contexto de reformas. Cheguei à sala dos/as professores, que, inclusive, foram muito receptivos/as comigo desde o início das minhas visitas, e esperei pelo docente. Era perto da hora do intervalo. Me apresentei, disse de quem era orientanda, e falei do meu interesse em conversar com ele sobre suas práticas de ensino nesse novo contexto, no caso, do NEM. Muito solícito, me mostrou seus horários e marcamos de nos encontrar dois dias depois, cedo, num de seus planejamentos.

Como combinado, nos encontramos. Era uma sexta-feira, 7:40 da manhã. Fomos à biblioteca para conversar. Dados os cumprimentos iniciais, falei um pouco sobre a pesquisa, o que eu estava fazendo ali, e comecei perguntando a ele quais suas perspectivas sobre o Novo Ensino Médio. "*Eu percebo que houve um corte. Corte no afeto mesmo. [...] Grande parte dos alunos gosta de Filosofia. [...] Encontro alguns e eles dizem: Saudade das suas aulas.*" O professor lamenta que, de acordo com o novo currículo do estado (Espírito Santo, 2020), a disciplina que leciona ocupe apenas duas aulas na primeira série do ensino médio, ficando a segunda e terceira séries sem esse componente. De acordo com ele, com uma aula em cada série, como funcionava a última etapa da educação básica antes da reforma, era possível construir alguma maturidade. "*O objetivo não é ser conteudista, mas ter continuidade.*"

Continuamos a conversar e perguntei a ele sobre as disciplinas do itinerário formativo que leciona. Ele dá aulas no itinerário de Narrativas, e, também, a disciplina Projeto de Vida. "*Conversei com a diretora. Eu estudei Filosofia, então, o que sei ensinar é Filosofia. Aproveito as disciplinas dos itinerários para trabalhar a Filosofia. [...] Gosto muito da ideia de ensaios [...] Nos terceiros anos, trabalho muito a escrita. Consigo produzir com eles alguma coisa. Por exemplo, Hegel, construir um texto a partir de Hegel.*" Desse modo, o professor se apropria desse lugar de docente que ocupa, mesmo num contexto aparentemente desfavorável à disciplina que leciona, para ensinar Filosofia. Assim, nós pudemos conversar sobre (im)possibilidades do ensino de filosofia no atual ensino médio e o docente foi compartilhando comigo alguns de seus fazeres e de seu compromisso com o ensino do que estudou. "*Todos os anos, faço rodas de conversa. [...] Kohan gosta das perguntas. [...] Fiz isso o ano passado e, depois que a galera pega o jeito, flui. [...] O que eles não percebem é que a própria pergunta ajuda a pensar.*"

Sobre o Projeto de Vida, o professor lança uma luz na iniciativa e diz: "*Peguei projeto de vida o ano passado. A raiz do projeto de vida é uma base filosófica: Sartre e um psicólogo no campo de concentração, que não me lembro o nome agora. [...] Você pega o conteúdo e vê que tem um cunho neoliberal. [...] Aproveito para dizer que somos inconclusos.*" Mais uma vez, o docente demonstra ter traquejo em lidar com esse "novo" e aproveita os momentos que tem em sala para pensar e fazer filosofias, questões existenciais, convida os/as discentes a pensarem assuntos complexos, como é o caso de nossa incompletude.

Situando a escola nesse contexto neoliberal, o professor disse de sua pesquisa (atualmente, é mestrando no programa de pós-graduação profissional em ensino de filosofia da UFES-Campus Goiabeiras) e do que o tem movimentado frente os/as alunos/as e pensado junto deles/as: "*Tenho estudado Lévinas, que diz: a política é o avesso da moral, e a filosofia é o avesso da ingenuidade. [...] O negócio é se apropriar do chão da escola mesmo. Há um interesse de corporações na escola. [...] Não temos tempo de estudar, ler; a palavra hoje é 'produtividade'. A escola está funcionando como uma empresa. [...] O espaço da sala de aula, onde temos essa autonomia, é o lugar de tirar deles* [alunos/as] *essa consciência ingênua e colocar na crítica. [...] Digo que somos seres históricos, em transformação.*"

A conversa com esse professor é algo para se estar junto. Sobre sua relação com os/as discentes, ele disse: "*Criar abertura. Chegar junto. Querer saber sobre ele* [discente]. *[...] Temos pérolas aqui; infelizmente, o corte tá causando um prejuízo tremendo. [...] Seria bom se voltasse como era antes.*"

A fala do professor sintetiza o contexto no qual a escola brasileira está submersa: reformas neoliberais constantes (Freitas, 2018), cuja linguagem tem assumido, cada vez mais, a forma tecnicista para uma aprendizagem à moda empresarial (Biesta, 2021). O diálogo construído junto dele, cuja ênfase é o "*corte do afeto*", evidencia que, mesmo no caos da atual conjuntura reformista, ele tem criado situações nas quais, a partir e dentro das disciplinas dos itinerários formativos e PV, tem trabalhado questões que possibilitam novos inícios, engajando conversas e momentos que tratam a questão humana com sendo radicalmente aberta. Um exemplo que fica de sua fala é o privilégio que ele dá à pergunta, os momentos de roda de conversas com os estudantes, o movimento de, nas suas palavras, "*Criar abertura*". Desse modo, percebe-se uma nova dança, movimentos outros, (im)possibilitados pela atual disponibilidade do ensino de Filosofia dos novos currículos da última etapa da educação básica. Contudo e com tudo, cria-se, num rasgar-se e remendar-se - tomando emprestado o que os finos ouvidos e olhar atento de Guimarães Rosa perceberam.

Considerações finais

Diante do que foi dito até aqui, propomos pensar: que é a escola e para qual propósito serve? Alguns veem nela a possibilidade de se formar na era da empregabilidade, para um mercado que exige flexibilidade, autogerenciamento e um sujeito capaz de aprender sempre, administrando seu capital humano. Outros a enxergam como lugar de emancipação pelo pensamento crítico, que coloca em questão aspectos da sociedade que circunscrevem seu público, depositando neste a esperança de mudanças estruturais e justiça social.

Não negamos o fato de que pensar na vida profissional e aprender a agir socialmente e com leitura de mundo não sejam aspectos importantes na vida de um jovem; contudo, considerando as cenas descritas acima há um movimento que aponta não para fora da escola, mas para dentro dela mesma. No afeto que goteja - ou jorra - a disciplina lecionada, nos sentidos que são pensados para buscas científicas - o método possível do uso de um caderninho para anotações, microfone e o privilégio da pergunta -, na professora preocupada com o destino de sua formação - que foi para lecionar aulas de História, não de Projeto de Vida -, no professor que faz da tentativa de domar seu tempo em sala com informações alheias ao conteúdo do ensino de Filosofia um tempo de ensaio, experimentação.

Com isso, nosso objetivo não é jamais romantizar o tenebroso período em que a escola, no seu sentido primeiro de tempo livre, tem tentado sobreviver a uma morte lenta pelas constantes reformas e por parecer que ela não é mais necessária, uma vez que vivemos em uma sociedade das micro aprendizagens. Esses aspectos são fatos. Contudo, há um entrelugar de escolas inventadas na ordem dos discursos que tentam capturá-la para que ela se torne apenas um espaço que existe em função de outros: do mercado e da sociedade, como um todo.

Para além disso, conhecemos atores no chão de uma escola pública, que se preocupam com o ensino pelo próprio ensino, no "chegar junto" que tece uma relação educacional entre professores e alunos. Em face destes, nossa tarefa é tornar o mundo comum, num tempo igualitário, criar interesse por ele a ponto de os mais jovens amá-lo o bastante a ponto de mudá-lo caminhando admirando o varal da história, do que gerações anteriores lhes deixaram.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Maria José de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746/2016, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n ° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 26 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 23 mai. 2024.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em:

https://periodicos.ufrrj.br/index.php/formov/article/download/469/478/670. Acesso em: 24 abr. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MASSCHELEIN, Jan; MAARTEN, Simons. **Em defesa da escola**: uma questão Pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, da Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2009.

Sobre a organizadora

Fernanda Sturion da Silva



Sou mãe de dois meninos, esposa, Mestra em Educação, Pedagoga e Especialista em Docência no Ensino Superior. Possuo capítulos de livros publicados, nos quais compartilho práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da minha trajetória profissional, bem como reflexões sobre a educação. Fui organizadora da coletânea Papo de Professores: práticas e reflexões na Língua Portuguesa, publicada pela V&V Editora. Em 2023, apresentei o programa Today's Talk e, desde 2024, sou apresentadora do programa Educação Básica em Ação, voltado à divulgação de práticas pedagógicas, pesquisas e reflexões sobre a Educação Básica.

Sobre as autoras e os autores

 Adriane Corrêa Da Silva

Doutora em Educação. Professora do Magistério Superior do Centro de Ciências da Saúde e do Desporto da Universidade Federal do Acre/UFAC. Docente do Mestrado em Educação e do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFAC. Líder do Grupo de Pesquisa LEPEF-EdSala/UFAC e Pesquisadora do Itinera/UFSC. Atua na área do Currículo e Formação de Professoras e Professores de Educação Física.

 Ana Beatriz Tullio

 Ana Clara Oliveira De Almeida

Cursa Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Atualmente, é bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, na área de Educação Física e integrante do Grupo de Pesquisa LEPEF-EDSALA/UFAC.

 Ana Flávia Galvão Procópio Da Silva

 Ana Cristina Maia Fernandes

doutorada em Educação pela Universidade da Beira Interior, tendo desenvolvido investigação sobre género e equidade no ensino das Ciências. Atualmente é Professora Auxiliar Convidada na Faculdade de Ciências da Universidade da Beira Interior e Professora do Ensino Secundário na Escola Secundária Rainha Dona Amélia, em Lisboa.

Carla Barcelos

Catia Cristina Gavronski Ramalheiro

Professora de Educação Básica da rede municipal de São Paulo. Doutoranda do PPGE pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Mestre em Educação Especial pelo PROFEI, Pedagogia (Instituto de Ensino Superior de Cotia). Tutora do curso de Educação Especial com Ênfase em Atendimento Educacional Especializado em parceria com a Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas (CDeP3) da Unesp e Estado de São Paulo. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/CNPq).

Claudiane Da Costa Jorge Perez

Pedagoga e Educadora Especial e professora efetiva da rede municipal de educação de São Carlos.

Cristiane Batistioli Vendrame

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

Diomario da Silva Junior

Graduado em Geografia (UFRJ) e História (FAHUPE). Pós Graduado em História da África e do Negro no Brasil. Professor de Educação Básica das Redes Pública e Privada do Rio de Janeiro. Possui experiencia na discussão dos seguintes temas: Geografia política e urbana, Educação de Jovens e Adultos, Didática, Questões Étnico-raciais e Juventudes. Mestre e doutor em Educação pelo PPGEDUC/UFRRJ.

Douglas Carvalho De Menezes

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação na linha de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (2024). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação na linha de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (2014). Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (2010). Atualmente sou professor efetivo na Escola Estadual João Pinheiro em Ituiutaba - MG e professor substituto no Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Campus Ituiutaba - MG

Eliane Elicker

Doutora em Educação Física e integrante do grupo de estudos e pesquisas AVANTEda UnB. Mestra em Saúde Coletiva pela Universidade Luterana do Brasil. Possui Especialização em Fisiologia do Exercício e graduação em Educação Física. Atua na área de Educação Física com ênfase em saúde, esporte e lazer na UFAC. Vice-líder e pesquisadora do LEPEF-EdSala/UFAC.

Ellen Rose Leandro Ponce De Leão

Licenciada plena em Educação Física – UEPA. Especialista em Fisiologia do Exercício – UNIFESP. Mestre em Neurociências e Biologia Celular – UFPA. Doutora em Educação em Ciências – UFPA. Docente da Universidade da Amazônia – Unama

Flavia Torres Presti

Graduada em Ciências Biológicas pela UNESP de Botucatu, mestre e doutora em Ciências Biológicas (Biologia/Genética) pela USP de São Paulo. Atualmente é professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR) no Campus de Jacarezinho e Coordenadora de área do PIBID (Programa de Iniciação à Docência) no subprojeto Química. Doutoranda em Educação para Ciência na UNESP Bauru.



Flaviane Anchieta

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, atua na docência desde 1996, com experiência na Educação Infantil, Anos Iniciais e formação de professores. Desenvolve pesquisas e práticas formativas vinculadas aos Círculos de Cultura, inspirados em Paulo Freire, com foco nos Encontros Formativos Dialógicos. Participa de eventos acadêmicos com apresentação de pesquisas e publicação em anais científicos. Possui experiência em ações formativas no ensino superior, incluindo projetos como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Sua trajetória articula pesquisa, escrita acadêmica e construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Franciane Dutra De Souza

É bacharel em Química pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), licenciada em Química pela UNOPAR, e mestre e doutora em Química Orgânica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atuou como professora colaboradora na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e, desde 2018, é docente do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Atualmente integra o corpo docente do curso de Licenciatura em Química do IFSC Câmpus São José, onde leciona os componentes curriculares de Estágio Supervisionado e Química Orgânica, além de desenvolver pesquisas na área de ensino de Química.

Francisco Francinete Leite Junior

Doutor em Psicologia Clínica e mestre em Psicologia. Possui formação interdisciplinar que integra Psicologia e Educação, com especializações nas áreas de Psicopedagogia, Educação, Ensino, Psicologia, Teoria Psicanalítica, Atendimento Educacional Especializado e Psicomotricidade. É graduado em Psicologia, História e Educação Especial. Atua como docente na graduação e na pós-graduação (lato sensu e stricto sensu). Trabalha também com Políticas Públicas de Educação e em consultório clínico. Autor de livros e artigos científicos, dedica-se à produção de conhecimento e à formação profissional.

Genivaldo Scaramuzza

Hutson Roger Silva

Helgre Graygre Vieira da Silva Rosa

Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho, Rondônia. Mestre em Educação. Graduado/a em Letras – língua Portuguesa e Literatura, integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) da UNIR. Professor na rede pública no Município de Porto Velho.

Jair Miranda De Paiva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES).

Jeane De Castro Araújo

Mestranda em Educação UFAC. Licenciada em Educação Física pela UFAC. Licenciada em Pedagogia. Especialista em: Atendimento Educacional Especializado e Psicomotricidade; Saberes e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental I. Gestão Escolar. Professora de AEE na SEE/Acre e de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Porto Acre. Integrante do Grupo de Pesquisa LEPEF-EDSALA/Ufac.

José Endoença Martins

É professor universitário aposentado. Além de possuir doutorado em Literatura de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2002, Florianópolis, SC), obteve também um doutorado em Estudos da Tradução pela mesma universidade catarinense (2013). Foi professor de Literatura Afrodescendente em programa de pós-graduação em Teoria Literária, em Curitiba (Pr. 2004-2010), e programa de pós-graduação em Estudos Transculturais, em Lages (SC. 12015-2025). É também autor de ensaios acadêmicos, romances, poemas e contos. Possui vasta experiência em literatura afrodiaspórica.

Joyce Nunes Bianchin

Possui bacharelado e licenciatura em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestrado e doutorado em Química analítica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Análise de Traços, Separações e Química Ambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: cromatografia gasosa, espectrometria atômica e métodos de preparação de amostras (microextração em fase sólida e extração em fase sólida). Atualmente é Docente no Instituto Federal de Santa Catarina no curso de Licenciatura em Química e no ensino médio. Leciona os componentes curriculares de Estágio Supervisionado e Química Analítica.

Júlio Eduardo De Sousa Bandeira

graduando em Geografia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Bolsista do Programa de Iniciação à Docência - PIBID (2024-2025). Atualmente é Integrante do Grupo de Estudos em Geografia Física (GEFISA UFOPA) e monitor bolsista do Laboratório de Ensino em Geografia.

Kelly Cornachione

professora desde 2000 e efetiva da Rede Municipal de Educação de São Carlos/SP. Tem formação acadêmica em: Licenciatura em Matemática, Pedagogia, Letras-Português e Ciências Biológicas. E pós-graduada em: Educação Infantil e Alfabetização, Administração da Educação com ênfase e Bullying na Escola e Educação Especial e Neuropsicopedagogia.

Letícia Cristina Bacon

Graduada em Licenciatura em Química com ênfase em ciências da natureza pelo IFPR, mestre e doutoranda em Química pela UEL. Atualmente é professora da rede privada de ensino, compõe o Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Estado do Paraná e atua como supervisora do PIBID (Programa de Iniciação à Docência) na escola-campo.

Luana Ferreira Rodrigues

Lucas Da Silveira Andrade

Lucas Men Benatti

Professor e pesquisador. Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Graduado em Artes Visuais, Pedagogia e em Psicopedagogia. Professor no Ensino Superior e na Educação Básica. Bolsista Pesquisador do Centro Universitário Cidade-Verde. Coordenador do Laboratório de Arte e Educação Criativa – LAEC/UNICIVE.

Lucrécio Araújo De Sá Júnior

Professor Associado (Classe C - Nível III) da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras. Problematiza e investiga a Formação de Professores e as práticas de Ensino nas Escolas. Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba com estágio na Universidade de Lisboa pelo Programa de Doutoramento no Exterior - PDEE/CAPES. Mestre em Filosofia, na área da Filosofia da Linguagem.

Marcella Gomes Esteves

bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP), mestre e doutora em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Foi professora substituta do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Ciências da Educação da UFOPA.

Maria Betanea Platzer

Estágio de Pós-Doutorado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP/FCLCAr). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Educação Escolar e Pedagoga pela FCLCAr/UNESP. Docente de Ensino Superior de cursos de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação na Universidade de Araraquara - UNIARA. Líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas (CNPq/UNIARA).

Maria Eduarda Franco Campos

Monalisa Joana Fonseca Guedes

Matheus Jovino Da Costa Rodrigues

licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), é membro do Núcleo de Pesquisa sobre Espaço, Política e Emancipação Social (NEPES). Atua como coordenador do Grupo de Estudos em Geografia, Gênero e Sexualidades na Amazônia (GESA) e colabora com o Grupo de Trabalho Geografia e Gênero na Amazônia (GGEAMA Belém). Também participa do Grupo de Estudos em Geografia Física (GEFISA UFOPA).

Nataly Meurer

Formada como técnica em Química pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), licenciada em Química pelo IFSC, atuou como bolsista no PIBID, bolsista na Extensão Curricularizada, bolsista de Monitoria de Química. Atua desde 2025 como técnica em Química no Laboratório Físico-Químico na análise de óleo mineral isolante da AXIA Energia (antiga Eletrobrás). Atualmente está cursando Pós-graduação lato sensu em Educação Ambiental com Ênfase na Formação de Professores pelo IFSC.

Nátia Pereira Vargas

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e graduada em Artes Visuais e Pedagogia, atua na formação docente articulando pesquisa, escrita acadêmica e práticas educativas. Integra grupo de estudos sobre Círculos de Cultura, inspirado em Paulo Freire, desenvolvendo investigações voltadas à construção coletiva do conhecimento pedagógico. Em pesquisa de campo realizada em 2024, cunhou o termo Encontros Formativos Dialógicos (EFD), consolidando uma proposta formativa centrada no diálogo e na reflexão docente. Participa ativamente de eventos científicos com publicação de trabalhos em anais e possui experiência em projetos de formação no ensino superior e em parcerias com redes municipais. É autora de artigos e livros sobre formação de professores, com ênfase em Arte e Pedagogia.

Nauany Reis Zordan

Oyatagan Levy Pimenta Da Silva

Doutor em Alimentos e Nutrição. Mestre em Ciências da Saúde na Amazônia Ocidental. Professor do Magistério Superior do Centro de Ciências da Saúde e do Desporto da Universidade Federal do Acre - UFAC. Bacharel em Educação Física e Nutrição. Licenciado em Educação Física. Pesquisador nos grupos: Ciências Imunofisiológicas do Exercício e Saúde (UFAC), LEPEF-EDSALA (UFAC) e Alimentos, Nutrição e Saúde (UFF).

Patricia Teixeira Tavano

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo; pós-doutora em Estudos Fronteiriços pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente do curso de Pedagogia da Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal. Coordenadora de área do PIBID do curso de Pedagogia por três editais seguidos.

Paula Alves De Aguiar

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2004), mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSC pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009) e doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSC pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Atualmente é professora do Instituto Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, práticas pedagógicas, estágios supervisionados e educação de jovens e adultos.

Rosilene Aparecida Paulino Rodrigues

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho, Rondônia. Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais, integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) da UNIR. Professora na rede pública no Município de Porto Velho.

Ruth Sales Firme Moreira

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES-UFES).

Silvana Aparecida Duarte Da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e especialista em Psicopedagogia, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira e em Habilidades Socioemocionais e Máster de espanhol como língua estrangeira pela Fundação Comillas de Espanha. Graduada em Pedagogia, licenciada em Espanhol e inglês. Foi professora coordenadora do programa PEI da EE José Alves Mira em Dois Córregos. Atualmente, é professora de espanhol, inglês e português no Centro de Estudos de Línguas (CEL). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atua na produção e análise de materiais didáticos de ensino de língua portuguesa e espanhola.

Simone De Souza

Graduada em Pedagogia, com pós-graduações em nível de especialização em Supervisão Escolar, Educação a Distância e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestre e Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática. Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Departamento de Teoria e Prática da Educação, do curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância.

Sofia Cardim

doutorada em Economia e Professora Adjunta no Instituto Politécnico de Bragança. Trabalha, essencialmente áreas relacionadas com a gestão, o empreendedorismo e a educação. Desenvolve práticas pedagógicas orientadas para a literacia financeira e para a aquisição de competências essenciais em diversos níveis de ensino, através da promoção de metodologias ativas e da ligação entre a aprendizagem e o quotidiano.

Tais Souza Da Silva

Graduada no Curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Acre (Ufac).

Thalya Costa Lopes

graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista e Graduanda em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), bolsista do Programa de Iniciação à Docência - PIBID (2024-2026).

Thiago Vinicius Imbeloni Trindade

licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Foi bolsista do Programa Residência Pedagógica (2024) e atualmente é integrante do Grupo de Estudos em Geografia Física (GEFISA UFOPA) e atua como professor no Ensino de Jovens e Adultos no Paideia Educacional.

Vanessa Freitag De Araújo

Graduada em Pedagogia (2007) e Filosofia (2016). Mestre em Educação (2010), mestre em Filosofia (2021) e doutora em Educação (2018), pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE-UEM).

Vinicius De Luna Chagas Costa

Professor Adjunto do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp UERJ. Professor de Geografia na rede privada da cidade do Rio de Janeiro. Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) com pós-doutorado em andamento pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância - GRUPEGI (CNPq/UFF-UFJF).

Vivian Aguiar Ferreira



Índice remissivo

Texto.

Ficha técnica

Título

Subtítulo

Org.

Coleção

Páginas

Edição

Volume

Ano

Cidade Santo André

Editora V&V Editora

ISBN

DOI

REFERÊNCIA

SOBRENOME, N. (Org.) **Título:** subtítulo. Santo André: V&V Editora, ano.

Querida leitora e querido leitor,

Agradecemos por ter comprado a versão impressa desse livro e/ou por ter feito o download do e-book. Decerto que despertar seu interesse pela obra, para nós, é uma alegria imensa.

Por isso, agradecemos.

Caso tenha alguma dúvida ou sugestão,
entre em contato conosco pelo e-mail:

contato@vveditora.com

Publique conosco!

Biografias, poesias e textos literários.

Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses.

Artigos e textos de Grupos de Pesquisas e Coletâneas.

Acompanhe nossas redes, site e nossos eventos.





As histórias...



nascem em meio a crises, outras surgem de inquietações cotidianas, de experiências de estágio, de projetos construídos coletivamente ou da necessidade de encontrar novos caminhos para ensinar, aprender e permanecer na educação.

Em seu quarto volume, Histórias de quem faz Educação: da universidade ao chão da escola reúne relatos, pesquisas e reflexões que aproximam diferentes realidades educacionais e mostram os sujeitos que constroem a educação todos os dias.

Os capítulos transitam por temas como formação docente, alfabetização e letramento, ensino de Matemática e Geografia, educação financeira, alimentação escolar, mudanças climáticas, cartografia antirracista, saberes indígenas, acesso ao ensino superior, estágio supervisionado, identidade docente, PIBID, inclusão, educação na Amazônia, produção textual, cotidiano escolar e experiências poéticas que ampliam os modos de compreender o ensinar.





ISBN: 978-65-6063-165-6
CDL
9 786560 631656

