

Revista

# DoCEntes

Volume 10 - Nº 038 | setembro de 2025





SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO CEARÁ



# Docentes

Volume 10 – Nº 038 | setembro de 2025

[revistadocentes.seduc.ce.gov.br](http://revistadocentes.seduc.ce.gov.br)



ISSN Impresso: 2526-2815  
ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza – Ceará  
2025



Elmano de Freitas da Costa  
**Governador**

Jade Afonso Romero  
**Vice-Governadora**

Eliana Nunes Estrela  
**Secretária da Educação**

Emanuelle Grace Kellye Santos de Oliveira  
**Secretária Executiva de Cooperação com os Municípios**

Helder Nogueira Andrade  
**Secretário Executivo de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil**

Maria Jucineide da Costa Fernandes  
**Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional**

José Iran da Silva  
**Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna**

Francisca de Assis Viana Moreira  
**Secretaria Executiva de Gestão da Rede Escolar**

Julianna da Silva Sampaio  
**Assessora de Comunicação – ASCOM**

Danielle Taumaturgo Dias Soares – Marta Emilia Silva Vieira – Wiltemberg Nascimento Pereira  
**Assessores Especiais do Gabinete**

Ideigiane Terceiro Nobre  
**Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM**

Maria da Conceição Alexandre Souza  
**Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM**

Dóris Sandra Silva Leão  
**Célula de Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular – COGEM/CEGED**

Paulo Venício Braga de Paula  
**Centro de Documentação e Informações Educacionais – COGEM/CEGED/CDIE**

ASCOM – Assessoria de Comunicação  
**Produção Gráfica da Revista**

Gráfica Digital da SEDUC  
**Projeto Gráfico, Diagramação e Arte Final**

Profa. Esp. Maria das Graças Rodrigues de Lima  
**Revisão Português**

Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira  
**Revisão Inglês**

Elizabete de Oliveira da Silva  
**Normalização Bibliográfica**

Tiragem  
2.000 exemplares

Contatos:  
85 3101 3976  
revistadocentes@seduc.ce.gov.br



Arte da Capa

**Ryan Cordeiro**

EEMTI Professor Ivan Pereira de Carvalho – Fortaleza – Ce | SEFOR 1

Pintura intitulada  
**História da nossa gente**

Descrição

Neste desenho retrato um pouco do que nos é ensinado nas escolas sobre a chegada dos portugueses, eles que foram responsáveis de início da miscigenação, em que os povos originários, escravizados vindo de todo o continente africano que vinham em suas caravelas, se misturassem de tal forma criando essa rica diversidade cultural que temos em nosso país, que apesar de nossas diferenças de cor, cultura, costume, religião e culinária somos todos filhos desta terra chamada Brasil, e que deveríamos ter orgulho de sermos brasileiros. Nossa história pode não ter tido um começo feliz, mas resultou em um povo feliz.

O desenho faz com que pensemos e reflitamos sobre os fatos, o navio representa o início de tudo, os continentes separados brincam com nossas mentes e nos fazem lembrar que já fomos um só, os pássaros em direção ao oeste representam a liberdade, a paisagem do Rio de Janeiro demonstra um pouco da nossa beleza e diversidade cultural, a mulher ao fundo com olhar de incerteza e esperança olha ao espectador fazendo refletir sobre sua origem e seus semelhantes.

ISSN Impresso: 2526-2815  
ISSN Eletrônico: 2526-4923

[www.seduc.ce.gov.br](http://www.seduc.ce.gov.br)



[instagram.com/seduc\\_ceara](https://www.instagram.com/seduc_ceara)



[www.facebook.com/EducacaoCeara](https://www.facebook.com/EducacaoCeara)

## Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo Freitas de Amorim (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)



## Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Annelise Marie Stervinou (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Profa. Dra. Ana Joza de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Profa. Dra. Elizabeth Bezerra Furtado Bolzoni - (Univesidade Estadual do Ceará – UECE)

Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (Secretaria Municipal de Educação – SME/Fortaleza)

Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Gisele Pereira Oliveira (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF)

Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Profa. Dra. Suiane Costa Alves (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (Universidade Federal do Cariri – UFCA)

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Francisco Felipe de Aguiar Pinheiro (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (Universidade de Fortaleza – UNIFOR)

Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Isaias Batista de Lima (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

Prof. Dr. José Rogério Santana (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Marcos Aurélio Jarreta Merichelli (Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC)

Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (Universidade Federal do Ceará – UFC)

Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (Instituto Federal do Ceará – IFCE)

## Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

Prof. Dr. Augusto Ridson de Araújo Miranda

COGEM/Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE

## Diagramação

Prof. Esp. Francisco Narcílio Clemente Costa

# Sumário

Apresentação ..... **07**

Editorial ..... **09**

**ENTRE A DÍVIDA E A GUERRA: IMPACTOS DA SOCIEDADE DE CONTROLE NEOLIBERAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO** **11**

***BETWEEN DEBT AND WAR: IMPACTS OF THE NEOLIBERAL CONTROL SOCIETY IN THE FIELD OF EDUCATION***

Unidade

**01**

---

Sylvio de Sousa Gadelha Costa | Filipe Caldas Oliveira Passos

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O DEBATE DA PAUTA ANTIRRACISTA NACIONAL** **21**

***The public policies for the implementation of National Curricular Guidelines for education on ethnic-racial relations and the debate on the national anti-racist agenda***

Unidade

**02**

---

Maria Veirislene Lavor Sousa

**UM PENSAR SOBRE EPISTEMOLOGIAS CRÍTICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE** **30**

***Thinking about critical epistemologies and their implications in teaching practice***

Unidade

**03**

---

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda | Rafael Avelino Fortes | Maria Eduarda de Almeida Santos

**ASPECTOS DA LEITURA LITERÁRIA: O PAPEL DO PROFESSOR LEITOR PARA A  
FORMAÇÃO LEITORA DO DISCENTE**

*Aspects of literary reading: the role of the reader teacher to student's reading formation*

---

Alexandra Maria de Andrade | Daise Lilian Fonseca Dias

**41**

Unidade

04

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NO CURSO DE PSICOLOGIA DE UMA  
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA E O AVANÇO DA PSICOLOGIA ESCOLAR**

*The national curricular guidelines in the psychology course at a university of Fortaleza  
and the advancement of school psychology*

---

Armando Sérgio Emerenciano de Melo | Osterne Nonato Maia Filho | Francisco José Rodrigues |  
Rosendo Freitas de Amorim

**50**

Unidade

04

**PROJETO UM OLHAR PODE SER REVOLUCIONÁRIO; OBSERVE OS SINAIS!**

*PROJECT A LOOK CAN BE REVOLUTIONARY; WATCH THE SIGNS!*

---

Roberlandio Rodrigues Nunes | Regiane Silva Oliveira

**61**

Unidade

06

**DISCUSSÃO E APLICAÇÃO DE CONCEITOS TERMODINÂMICOS NO ENSINO MÉDIO:  
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE DIALÓGICA E CONTEXTUALIZADA**

*Teaching Experiences in High School: Teaching Thermodynamics Concepts*

---

Álison Pereira da Silva

**67**

Unidade

07

**ENGENHEIROS DO BRINCAR: CONSTRUINDO UM FUTURO SUSTENTÁVEL**

*Play Engineers Building a Sustainable Future*

---

Lucas Peres Guimarães | Daniele Araujo Balbino | Bruna Aparecida Florenço de Oliveira Neves

**77**

Unidade

08

# Apresentação

Uma das grandes questões postas à educação brasileira, atualmente, é a seguinte: Como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão dinâmica sobre a qual as mudanças econômicas, políticas, religiosas e sociais refletem diretamente, é de fundamental relevância que estes profissionais, ao exercerem suas atividades cotidianas de sala de aula, participem, com certa frequência, de programas de formação continuada, tendo como fim o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiência entre pares, a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, dentre outros. Neste sentido, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Fazem parte do quadro efetivo(a) ou temporário de servidores das escolas estaduais cearenses: Coordenadora/or Escolar, Coordenadora/or do Centro de Mídias, Professora/or Coordenadora/or de Área (PCA) e Apoio no Laboratório Educacional de Informática (LEI) ou no Laboratório Educacional de Ciências (LEC), que aos professores, proporcionam apoio pedagógico, aos estudantes, melhores oportunidades de aprendizagem, de engajamento e desenvolvimento da autonomia. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Nesta direção, contudo, nada pode substituir na constante qualificação do trabalho docente, a autorreflexão que cada professor deve fazer sobre sua própria prática, a partir de elementos do método científico, para sistematizar suas experiências, bem como para que este adquira o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para cada etapa de ensino.

Seguindo esta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos(as) os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais fortaleçam suas práticas de letramento científico, à medida que reflitam sobre a própria performance em sala de aula, escrevam e publiquem relatos de experiência, resenhas e artigos científicos relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Essa revista é uma estratégia de apoio aos/(às) professores(as) em seu processo de autoformação.

É, portanto, um canal disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social de fomentar a construção e o compartilhamento de saberes múltiplos.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos(as) nossos(as) professores(as) proveniente de cursos de pós-graduação, frisando que, em nosso estado, novos programas dessa natureza têm sido implementados em instituições públicas, onde novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido locus de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e

parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa e qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se, cada vez mais expressivo o número de professores(as) que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um destes muitos elementos suscitados ao longo deste texto, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do(as) professor(as) pesquisador(as). É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é, para nós, um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas com a conseqüente difusão. Este periódico, além da vertente científica, contempla ainda a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica a significativa contribuição de nossos(as) professores(as), fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas.

# Editorial

## Políticas Públicas, Educação e práticas docentes

A relevância desse exemplar da revista **DoCentes** consiste em discutir a **Educação Básica** centrando às pesquisas e reflexões com ênfase na Política, especialmente nas **Políticas Públicas Educacionais** e seus impactos nas práticas docentes, resgatando aspectos **epistemológicos, transdisciplinares**, bem como as **práticas de ensino e aprendizagem** centrada nos **currículos** que valorizem o estudante como sujeito e seu contexto sociocultural. O artigo inicial analisa os impactos da **sociedade de controle neoliberal no campo da educação**, fundamentando-se no **pensamento pós-estruturalista**, mais especificamente de cunho **neonietzscheano**. O **método** utilizado é o **hermenêutico**, que implica compreender os textos com base no que eles mesmos dizem, como também possibilita estabelecer um diálogo intertextual, abrindo novas perspectivas e expandindo nosso **horizonte de compreensão do mundo**. Foram utilizados os conceitos de **empresa, mercado, guerra, dívida e educação** como descritores do objeto. Quanto aos resultados, constata-se a **infiltração neoliberal** no campo da educação, exigindo confrontá-la tanto crítica quanto concreta e criativamente.

O segundo trabalho apresenta uma **análise bibliográfica e documental** com o objetivo de refletir sobre **as políticas públicas** para a implementação de **diretrizes curriculares nacionais** que a **educação das relações étnico-raciais** e o debate da pauta **antirracista** brasileira. A **fundamentação teórica** parte da pesquisa sobre a legislação que trata da questão das minorias, como negros, indígenas e outras, que ganhou maior visibilidade a partir da Constituição de 1988 e na educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica 9.394/1996, especialmente com a **Lei 10.639/03** e **Lei 11.645/08**. Os resultados do estudo revelam a invisibilidade, o apagamento histórico, a exposição de **negros e indígenas à vulnerabilidade social, a morte, o genocídio**, bem como o **racismo estrutural**. Enfim, há e se reconhecer que o Brasil deve se adequar as exigências de efetivação dos **Direitos Humanos** a mais da metade de sua população.

O terceiro texto busca construir uma **revisão teórica** cujo eixo analítico ancora-se nas obras de Boaventura de Sousa Santos (**Um discurso sobre as ciências**), de Paulo Freire (**Pedagogia da autonomia**) e de Bell Hooks (**Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**). A tarefa visa refletir sobre a **prática docente** com base nas contribuições **epistemológicas críticas, contra-hegemônicas**. Critica o modelo global de **racionalidade científica moderna** em crise e a construção de novas **epistemologias do saber**. Na verdade, das variadas forma de **saber**, destacando a **pedagogia libertadora** que promove uma **racionalidade contextual, teórico-prática, dialógica, democrática, plural e emancipatória**. O texto seguinte debate os aspectos norteadores acerca da **leitura literária** e o **papel do professor na formação leitora dos seus alunos** e, para tanto, está ancorado nos postulados de teóricos da área. Chega-se a conclusão de que o papel do **professor de literatura** como **exemplo de leitor** pode ser um fator decisivo para **motivação dos seus estudantes** se tornarem **leitores de literatura**.

No quinto e sexto artigos detectamos uma imbricação, pois enquanto no quinto artigo procura-se contribuir com a formação dos **psicólogos escolares** através do relato e análise de experiência de reformulação e implantação de nova proposta curricular do curso de **Psicologia**, em uma universidade particular no Nordeste

brasileiro. O sexto, corrobora a necessidade de um suporte psicológico **socioemocional** e **terapêutico** nas **escolas**, situação que evidenciou-se durante e após a **pandemia da Covid 19**. No quinto artigo processo ocorreu a partir da publicação, em fevereiro de 2004, das **Novas Diretrizes Curriculares Nacionais** para os cursos de graduação em **Psicologia** (DCN) aprovadas pelo **Conselho Nacional de Educação** e pelo **Ministério da Educação**. Refere-se à construção colaborativa de uma nova proposta curricular, desenvolvida de forma participativa, envolvendo amplamente os docentes do curso, gestores e alunos, numa estratégia inspirada na **pesquisa-ação** desenvolvida por K. Lewin (1978). O **currículo** visava contribuir com a formação de psicólogos a partir do desenvolvimento de **competências e habilidades**, capazes de aprender e produzir **novos saberes**, além de prestarem serviços de qualidade voltados para as necessidades da sociedade. Para reformulação do currículo considerou-se, além das **Diretrizes** referidas, as necessidades sociais como a da **Psicologia Clínica, Organizacional** e a **Escolar**. Apesar dos avanços advindos das novas diretrizes implantadas com êxito, constatou-se no que concerne a **Psicologia Escolar** que algumas medidas ainda precisariam ser efetivadas, especialmente aquelas voltadas à **formação dos professores** interessados em atuar nessa área.

No sexto artigo aborda-se: O projeto UM OLHAR PODE SER REVOLUCIONÁRIO; OBSERVE OS SINAIS! Que vem sendo realizado, desde 2021, por estudantes da EEEP Professor José Osmar Plácido da Silva, no município de Barro-Ceará. Em 2022, o projeto ganhou mais dimensão, criando conexões nas redes sociais e com a comunidade. Tem-se por finalidade descrever por meio da **pesquisa-ação** como intervir diante das dificuldades que os alunos apresentaram em lidar com os casos de **ansiedade** e **depressão** no **cenário pós-pandêmico** mundial. o objetivo principal consistiu em analisar ações que pudessem ajudar no tratamento destes transtornos. Para alcançar os objetivos, foram realizados encontros, propiciando que professores e alunos pudessem discutir as ações do projeto, bem como o desenvolvimento de um *site* (desabafeaquijops.weebly.com) e um *Instagram* (@projeto.cientifico-\_jops) para divulgação de informações, além da marcação de atendimento individualizado (escuta). Com a pesquisa, foi possível criar habilidades de interação e da informação no combate aos **transtornos psicológicos** e **socioemocionais**.

No penúltimo artigo apresentou-se em forma de **relatos de experiência**, duas intervenções de **Física**, a partir de conteúdos da área da **Termodinâmica**. A primeira intervenção demonstra os processos de **propagação de calor** com base na utilização de alguns experimentos físicos, além de como se formam os furacões e os impactos causados pelo furacão Irma. A segunda intervenção buscou promover os conhecimentos sobre **dilatação térmica** e sua presença no cotidiano. As intervenções pedagógicas foram realizadas na Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim (EECAM), localizada no município de Caicó/RN. Foram aplicadas em uma turma de alunos do 2º Ano de Ensino Médio. As abordagens **didático-pedagógicas** foram elaboradas tendo o **aluno** como **sujeito protagonista** de seu próprio **conhecimento científico**, construindo uma ponte com o cotidiano do estudante para sala de aula, o que tornou o processo de **ensino e aprendizagem** significativos.

No último artigo, foi apresentado o **projeto** "Engenheiros do Brincar" que visa promover a **sustentabilidade** e o **bem-estar** através da **educação** e da **brincadeira** na comunidade. A iniciativa envolve crianças em atividades que exploram os **conhecimentos e hábitos saudáveis** dos **povos originários**, utilizando **o tupi como linguagem** e **integrando** diversas **disciplinas** como **Língua Portuguesa, Ciências e Arte**. Em parceria com a comunidade escolar, os alunos desenvolvem um **projeto** para criar um espaço de **brincadeiras sustentáveis**. A primeira etapa inclui pesquisas, estudos e a construção de uma **maquete sustentável** do futuro parque de **brincadeiras**. Na segunda etapa, os alunos apresentam o projeto ao poder público, buscando apoio para sua implementação. O projeto também aborda os **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável** (ODS). Enfim, constata-se que **atividades pedagógicas lúdicas** contribuem na motivação a **aprendizagem**.

**Rosendo Freitas de Amorim**  
**Editor Chefe**



# ENTRE A DÍVIDA E A GUERRA: IMPACTOS DA SOCIEDADE DE CONTROLE NEOLIBERAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

---

Sylvio de Sousa Gadelha Costa <sup>1</sup>  
Filipe Caldas Oliveira Passos <sup>2</sup>

## *BETWEEN DEBT AND WAR: IMPACTS OF THE NEOLIBERAL CONTROL SOCIETY IN THE FIELD OF EDUCATION*

### RESUMO

O presente artigo busca analisar os impactos da sociedade de controle neoliberal no campo da educação. Para tanto, baseia-se no marco referencial teórico do pensamento pós-estruturalista, mais especificamente de cunho neonietzscheano, elaborado por pensadores tais como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Além disso, foram contempladas as contribuições teóricas de autores ainda vivos que sofreram forte influência dos filósofos supracitados e que, em alguma medida, atualizam criativamente seus conceitos: Christian Laval, Pierre Dardot, Maurizio Lazzarato e Éric Alliez. Também se estabelece um diálogo com professores e pesquisadores brasileiros contemporâneos que, de alguma forma, contribuem para o tema. O método utilizado é o hermenêutico, que implica compreender os textos a partir do que eles mesmos dizem, como também possibilita estabelecer um diálogo intertextual, abrindo novas perspectivas e expandindo nosso horizonte de compreensão do mundo. Foram utilizados os conceitos de empresa, mercado, guerra, dívida e educação como analisadores do problema em questão. Quanto aos resultados obtidos, estes consistem na constatação da infiltração neoliberal no campo da educação, havendo a necessidade urgente de confrontá-la tanto crítica quanto criativamente.

**Palavras-chave:** Empresa. Mercado. Guerra. Dívida. Educação.

### ABSTRACT

*This article seeks to analyze the impacts of the neoliberal control society on the field of education. To this end, it is based on the theoretical framework of post-structuralist thought, more specifically of a neo-Nietzschean, developed by thinkers as Michel Foucault, Gilles Deleuze and Félix Guattari. In addition, the theoretical contributions of authors still alive who were strongly influenced by the aforementioned philosophers and who, to some extent, creatively update their concepts were considered: Christian Laval, Pierre Dardot, Maurizio Lazzarato and Éric Alliez. A dialogue is also established with contemporary Brazilian scholars and researchers who, in some way, contribute to the theme. The method used is hermeneutical, which involves understanding the texts based on what they themselves say, as well as enabling the establishment of an intertextual dialogue, opening new perspectives and expanding our horizon of understanding of the world. The concepts of company, market, war, debt and education were used to analyze the problem in question. The results obtained show that neoliberalism has infiltrated the field of education, and that there is an urgent need to confront it both critically and creatively.*

**Keywords:** Company. Market. War. Debt. Education.

1. Doutor em Educação, mestre em Sociologia, graduado em Psicologia. Professor da graduação e da pós-graduação em Educação da UFC.  
2. Bacharel, licenciado e mestre em Filosofia pela UECE. Doutorando em Educação pela UFC.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca analisar o impacto do neoliberalismo na educação. Antes de encetarmos a análise propriamente dita, faremos algumas considerações preliminares. Primeiramente, gostaríamos de ressaltar que assumimos uma postura intelectual de cunho perspectivista, ou seja, reconhecemos que esta análise se baseia em determinado marco referencial teórico, não tendo a pretensão de ser conclusiva acerca do tema abordado. Isso não quer dizer que não haja aqui certo rigor analítico, mas simplesmente que se explicita, desde já, o arcabouço teórico e as ferramentas conceituais subjacentes à presente análise, reconhecendo-se, portanto, seu devido alcance e seus justos limites. Trata-se de um exercício de honestidade intelectual: elaboramos uma análise e assumimos seu caráter perspectivístico, pois estamos cientes de que abordamos, com nosso instrumental teórico-conceitual, determinados aspectos de um fenômeno sem, porém, esgotá-lo<sup>2</sup>.

Quanto ao marco referencial teórico utilizado nesta análise, trata-se principalmente do pensamento pós-estruturalista ou neonietzscheano de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, bem como de seus desdobramentos nos escritos de filósofos e sociólogos ainda vivos, tais como Christian Laval (Paris-Ouest Nanterre-La Défense), Pierre Dardot (Paris-Ouest Nanterre-La Défense), Maurizio Lazzarato (CNRS) e Éric Alliez (Kingston University). Também se estabelece, neste texto, certa interlocução com professores e pesquisadores brasileiros, nas áreas da filosofia, da sociologia, da educação e da economia: Alfredo Saad Filho (King's College London), Iolanda Montano dos Santos (FSJT), Viviane Klaus (UNISINOS), Silvio Gallo (UNICAMP), Ricardo Antunes (UNICAMP) e Vitor Filgueiras (UFBA). Já os conceitos que delimitam a presente análise, são os seguintes: mercado, empresa, dívida, guerra e educação. Por fim, no que diz respeito ao último conceito, este é abordado em sentido amplo, consistindo no processo de formação da subjetividade e, por conseguinte, abrangendo a educação tanto formal quanto informal. Inclusive, a presente análise sustenta que a fronteira entre educação formal e informal se tornou mais tênue na conjuntura neoliberal.

Eis as considerações preliminares que dispomos a fim de revelar ao leitor, desde já, o escopo deste texto.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tomamos, como ponto de partida, o conceito de neoliberalismo. Este é apreendido, na perspectiva foucaultiana, a partir de certa articulação entre os conceitos de empresa e mercado. Foucault empreende no curso intitulado *O nascimento da biopolítica*, ministrado entre 1978 e 1979, no Collège de France, uma análise genealógica do neoliberalismo, expondo sua proveniência histórica e a emergência de suas versões alemã e norte-americana. Essa formação social ou *socius* consiste em um conjunto articulado de práticas, tanto discursivas quanto não discursivas, formatadas pelo mercado. As práticas discursivas, às quais Foucault atribui certa primazia, justificam e legitimam as práticas dominantes na conjuntura neoliberal. Trata-se, portanto, de uma formação de poder que ganha força no final da década de 1970, período no qual Foucault analisa o referido fenômeno. Essa formação de poder é caracterizada pelo mercado como instância formatadora de toda a sociedade, mais especificamente, por intermédio da forma empresa. Nas palavras de Foucault: “[...] É essa multiplicação da forma ‘empresa’ no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade” (FOUCAULT, 2008, p. 203). Portanto, o filósofo francês sustenta que a principal característica da política neoliberal consiste no mercado como poder enformador do corpo social com base no modelo empresarial regido pela lógica da concorrência. Essa política se propaga pelo mundo a partir do fim da década de 1970, capturando gradativamente as diversas esferas que compõem a vida social, como por exemplo, a educação.

Com base no parágrafo acima, pode-se dizer, em suma, que o neoliberalismo como prática política se propagou pelo mundo entre o fim da década de 1970 e o início da década de 1980. Nesse período, seus principais representantes na geopolítica mundial

2. Estamos, portanto, admitindo o sentido nietzscheano desta análise, pois já dizia Nietzsche em *Genealogia da moral*: “[...] Existe apenas uma visão perspectiva, apenas um ‘conhecer’ perspectivo; e quanto mais afetos permitirmos falar sobre uma coisa, quanto mais olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ dela, nossa ‘objetividade’ [...]” (NIETZSCHE, 2006, p. 109). Assim, a perspectiva apresentada neste artigo é construída a partir dos “olhos” dos filósofos, sociólogos, pedagogos e economistas com os quais dialogamos intensamente na abordagem do tema em questão.

foram o presidente norte-americano Ronald Reagan e a primeira-ministra britânica Margaret Thatcher, embora o regime ditatorial do general Augusto Pinochet, no Chile, tenha sido uma espécie de laboratório para o experimento neoliberal. No Brasil, o neoliberalismo se instaura durante a década de 1990, mais especificamente, no mandato presidencial de Fernando Collor de Mello, entre 1990 e 1992, consolidando-se a partir do Plano Real, em 1994: “[...] A estabilidade monetária foi percebida como condição *sine qua non* para a implantação do novo sistema de acumulação pautado pelo neoliberalismo. Mas isso demandava também a legitimação política do projeto neoliberal. Bem-sucedido no combate à inflação, o Plano Real garantiu essa legitimidade” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 103).

A política neoliberal se intensifica durante os dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2002. Durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, entre 2003 e 2016, houve tentativas de mitigar os impactos sociais da política neoliberal, sem haver qualquer ruptura com sua lógica. Alfredo Saad Filho (King’s College London) e Lécio Moraes, no livro intitulado *Brasil: neoliberalismo versus democracia*, argumentam que, durante os governos Lula e Dilma, houve conquistas significativas, principalmente no âmbito social; porém, este período consistiu em uma continuidade do modelo neoliberal, desta vez, em uma versão desenvolvimentista. A esse respeito, Alfredo Saad Filho e Lécio Moraes argumentam o seguinte:

Durante os governos do PT, houve redistribuição de renda por meio do maior acesso a aposentadorias, programas de transferência de renda e crédito ao consumidor, além de maiores ganhos no mercado de trabalho. No entanto, ao contrário do ocorrido com a social-democracia europeia do pós-guerra, o consumo de massa coexistiu com a preservação da desigualdade de riqueza e com um padrão de empregos em franca deterioração. Ou seja, à medida que os rendimentos dos mais pobres aumentavam, a pobreza diminuía e os salários tornavam-se menos desiguais; ao mesmo tempo, os ricos preservavam seus rendimentos, e os empregos continuavam precários e mal remunerados (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 164).

No governo de Michel Temer, a política neoliberal ganha novo impulso e segue assim até o presente. Trata-se, a partir de então, de uma versão mais agressiva, mais autoritária do neoliberalismo, que desembocou em uma situação política com significativa presença

neofascista. Nesse curto período, que corresponde aos últimos oito anos da história deste país, foram promulgadas, por exemplo, as reformas trabalhista, previdenciária e do ensino médio, que objetivavam reforçar brutalmente as malhas do poder neoliberal em torno da população brasileira. Vale ressaltar que as leis que regem o ensino de filosofia na educação básica, tais como a LDB (1996) e a BNCC (2018) foram promulgadas nessa ampla conjuntura neoliberal, sofrendo, portanto, seus impactos.

As leis referidas no parágrafo acima veiculam um discurso de cunho inclusivo: elas defendem a inclusão pedagógica no sentido mais amplo, contemplando as minorias sociais; também versam sobre a inclusão curricular de disciplinas como a filosofia e a sociologia; por fim, sustentam uma inclusão interdisciplinar, em que as disciplinas passam a dialogar mais abertamente umas com as outras. Mas, segundo estudos recentes, há certa armadilha nessas práticas, tanto discursivas quanto não discursivas, de inclusão. Trata-se, na verdade, de uma tentativa de captura das singularidades, das diferenças, pelo *socius* neoliberal. A esse respeito, Iolanda Montano dos Santos (FSJT) e Viviane Klaus (UNISINOS) afirmam o seguinte, no artigo intitulado *A inclusão e o sujeito empresário de si*:

A inclusão é um imperativo da sociedade contemporânea. Ela é uma estratégia que está implicada diretamente na nova ordem social neoliberal e sua decorrente fragmentação social. Nessa nova ordem, criam-se as condições de possibilidade para o gerenciamento dos sujeitos, tornando-os autônomos e empresários de si mesmos [...], bem como para a reconfiguração do papel do Estado (KLAUS; SANTOS, 2013, p. 62).

Silvio Gallo (UNICAMP) também faz considerações similares no artigo intitulado *Governamentalidade democrática e o ensino de filosofia no Brasil*. No referido artigo, Gallo reporta-se, inclusive, à promulgação da Constituição Federal de 1988 como um documento com o qual se marca historicamente o processo de veiculação de um discurso de inclusão democrática que, por sua vez, está imbricado com determinada forma de governamentalidade. Trata-se, segundo Gallo, de uma governamentalidade política, isto é, daquilo que Foucault definia como “um governo dos outros”, consistindo em um conjunto de práticas cuja finalidade é obter o controle social. Além disso, é nessa conjuntura que está inserido o ensino de filosofia no Brasil atualmente. A esse respeito, diz Gallo: “[...] O ensino de filosofia no Brasil contemporâneo está sendo

pensado e produzido no âmbito da maquinaria de uma governamentalidade democrática [...]” (GALLO, 2012, p. 64). Ora, o processo de redemocratização do Brasil, após duas décadas de ditadura militar, se conclui no momento em que o neoliberalismo começa a dar seus primeiros passos no país. Pode-se afirmar, portanto, que essa governamentalidade democrática consiste na instauração de um controle social que se consolida segundo os parâmetros do mercado, ou seja, como um *socius* neoliberal.

Ainda no que diz respeito à noção de controle social, cabe ressaltar que Deleuze, no início da década de 1990, afirmara que estávamos ingressando em um novo tipo de sociedade, modelada segundo a forma empresa e cada vez mais modulada pelas novas tecnologias. Ele partiu da afirmação de Foucault de que a *sociedade disciplinar*, que já durava dois séculos, entrara em crise. No seu lugar, começava a se instaurar, de acordo com Deleuze, uma *sociedade de controle*. Esse modelo de sociedade coincide com a propagação global do neoliberalismo, processo também chamado de *globalização*. Esse processo ganhou força no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, sofreu uma pequena resistência durante os governos de Lula e Dilma Rousseff, porém voltou a se intensificar a partir dos governos Temer e Bolsonaro. No que diz respeito à educação, esta passa a ser cada vez mais formatada pelo modelo da empresa e pelo discurso do empreendedorismo, presente inclusive no texto da BNCC<sup>3</sup>. A esse respeito, diz Deleuze na entrevista intitulada *Controle e devir*: “[...] pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário [...]” (DELEUZE, 2013a, p. 220).

Essa formação permanente já vigora no Brasil na medida em que os indivíduos são *forçados* a estarem se aperfeiçoando profissionalmente, ao longo da vida, para não ficarem desempregados, embora nem isso seja uma garantia de empregabilidade. Também sobre esse controle contínuo exercido sobre a formação, afirma Deleuze no texto *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*: “[...] No regime das escolas:

as formas de controle contínuo, avaliação contínua e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis da escolaridade [...]” (DELEUZE, 2013, p. 229). Essa introdução da empresa no âmbito geral da escolaridade, devido à sua propagação em todo o corpo social, corresponde ao diagnóstico foucaultiano do neoliberalismo: o mercado, a concorrência e a empresa como *poder enformador da sociedade*.

O sociólogo francês Christian Laval (Paris-Ouest Nanterre-La Défense), influenciado pelo pensamento de Deleuze e Foucault, se refere a esse controle contínuo, utilizando a expressão *pedagogização da vida*, no livro *A escola não é uma empresa*: “[...] Mais que uma resposta à necessidade de autonomia e desenvolvimento pessoal, é a obrigação de sobreviver ao mercado de trabalho que comanda essa pedagogização da vida. [...] Realizada dentro e fora das instituições, a aprendizagem ao longo da vida [...] confunde-se com a vida pessoal do eterno educando ‘incumbido’ do dever permanente de aprender [...]” (LAVAL, 2019, p. 74). Além disso, Christian Laval escreveu, em parceria com Pierre Dardot (Paris-Ouest Nanterre-La Défense), um livro intitulado *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, que consiste em uma das análises contemporâneas mais significativas da conjuntura neoliberal. Nessa obra, ambos os autores analisam, também sob certa influência dos pensamentos de Deleuze e Foucault, o neoliberalismo como uma nova racionalidade política. Essa racionalidade implica a lógica concorrencial empresarial buscando capturar os diversos âmbitos do corpo social, desde o funcionamento das instituições públicas até os aspectos afetivos da vida dos cidadãos, de tal forma que a própria noção de cidadania passa a se confundir cada vez mais com o modelo gerencial.

Antes, porém, de abordarmos o tema da *fabricação do sujeito neoliberal*, que é tratada de forma abrangente no referido livro, é importante que se façam duas considerações. Primeiramente, ressaltamos que essa racionalidade, de cunho gerencial, consiste naquilo que Foucault chamava de *biopoder*, ou seja, de um poder que se exerce sobre as populações e que adquire as características de uma gestão populacional. Em segundo lugar, essa versão do biopoder, ao se desenvolver com

3. O seguinte trecho da BNCC é um exemplo explícito deste discurso do empreendedorismo: “[...] Proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade” (Brasil, BNCC, p. 466).

o avanço do neoliberalismo, adquire os contornos característicos de uma sociedade de controle, isto é, de um *socius* cuja tecnologia política objetiva a produção da subjetividade através de mecanismos mais invasivos de governamentalidade, sob a forma de uma fina modulação dos comportamentos. Tratamos dessas duas considerações para, em seguida, retomarmos os argumentos de Dardot e Laval.

No que concerne ao conceito de biopoder, Foucault o define como "o investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e gestão distributiva de suas forças [...]" (FOUCAULT, 2015, p. 152). Segundo Foucault, o biopoder se exerce "pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida" (Ibidem, p. 150). O filósofo francês também diz isto sobre o biopoder: "[...] Explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações. Abre-se, assim, a era de um 'biopoder'" (Ibidem, p. 151). Nesse sentido, o biopoder caracteriza-se principalmente por ser uma gestão ou administração da vida das populações a fim de torná-las dóceis, mas também rentáveis, de acordo com os parâmetros de uma racionalidade que, na conjuntura atual, é a do neoliberalismo. Essa gestão ou administração lança mão de diversas técnicas de poder – portanto, de toda uma tecnologia política. No caso da educação, pode-se elencar toda uma maquinaria que abrange desde processos de codificação jurídica no campo educacional até os procedimentos adotados estritamente no trabalho escolar. A BNCC é um exemplo disso, na medida em que enquadra o trabalho escolar em práticas para o desenvolvimento de competências e habilidades sobre o pano de fundo de um discurso empreendedor.

Quanto à questão da modulação dos comportamentos, baseia-se na passagem da *sociedade disciplinar* para a *sociedade de controle*. Isso não quer dizer que o poder disciplinar simplesmente chegou ao seu fim, mas que a esse tipo de poder, que consiste no enquadramento dos corpos e no consequente adestramento das condutas por intermédio do confinamento espacial e da regulação temporal promovidos por *instituições de sequestro*, tais como a escola, o quartel, a fábrica,

a prisão, o manicômio, etc.<sup>4</sup>, vem sendo contestado nas últimas décadas e, paralelamente, vem ganhando certo reforço por outra tecnologia de poder, sobretudo através das novas tecnologias, que permite um controle mais fino, mais invasivo das condutas. É isso que, em linhas gerais, Deleuze caracteriza como o regime de poder da *sociedade de controle*. A esse respeito, Deleuze afirma o seguinte:

[...] Os confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente [...]. Isto se vê claramente na questão dos salários: a fábrica era um corpo que levava suas forças internas a um ponto de equilíbrio, o mais alto possível para a produção, o mais baixo possível para os salários; mas numa sociedade de controle a empresa substituiu a fábrica [...]. Sem dúvida a fábrica já conhecia o sistema de prêmios, mas a empresa se esforça mais profundamente em impor uma modulação para cada salário, num estado de perpétua metaestabilidade, que passa por desafios, concursos e colóquios extremamente cômicos [...]. (DELEUZE, 2013, p. 225).

Deleuze se referia a esse novo regime de poder, por ele chamado de *sociedade de controle*, no começo dos anos 1990. Hoje, esse tipo de poder se manifesta largamente sob as formas do capitalismo das plataformas digitais, do mercado de coaching, da cultura do empreendedorismo, etc. O campo da educação, por sua vez, é estratégico para essa formação de poder, possibilitando que a modulação dos comportamentos se exerça sobre as populações desde a mais tenra idade. Essa modulação visa à produção de uma subjetividade afinada com os parâmetros neoliberais da forma empresa, da lógica concorrencial e do mercado como modelo.

Além disso, é importante ressaltar que a modulação exercida por esse poder se aplica sobretudo no âmbito afetivo, produzindo certa economia do desejo. Isso quer dizer que se trata de um tipo de poder que, além das práticas discursivas que lhe conferem legitimidade, utiliza práticas não discursivas sob a forma de técnicas bastante invasivas, que buscam canalizar ao máximo os fluxos desejantes do inconsciente. São técnicas de gerenciamento, incluindo monitoramento, incorporadas pelos sujeitos e alçadas, em termos

4. Inclusive, Foucault aponta, na obra *Vigiar e punir*, o imbricamento entre o poder disciplinar, que se propaga pelo corpo social por meio dessas instituições de sequestro, e o desenvolvimento da economia capitalista: "[...] O crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja 'anatomia política', em uma palavra, podem ser postos em funcionamento por meio de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas" (FOUCAULT, 2013, p. 209).

foucaultianos, à dimensão de *técnicas de si*<sup>5</sup>, ou seja, práticas rotineiras que, na conjuntura neoliberal, formatam a subjetividade conforme à forma empresa e à lógica de mercado. Acerca dessa dominação exercida sobre os afetos, mais especificamente sobre o desejo, que é o verdadeiro motor da afetividade, Dardot e Laval afirmam:

[...] O *desejo* com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder. O ser desejanter não é apenas o ponto de aplicação desse poder; ele é o substituto dos dispositivos de direção das condutas. Porque o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo [...] (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Portanto, a sociedade de controle que caracteriza a conjuntura neoliberal atual consiste em uma imensa máquina social que funciona por intermédio de uma tecnologia política mobilizadora de *práticas de si* formatadas pela concorrência, pela empresa, pelo mercado. Além disso, essa máquina opera por meio da matriz energética do desejo. Dessa forma, ela busca produzir subjetividades que se autorregulam segundo a lógica do sistema vigente, isto é, de um *socius* cuja inscrição corporal e psíquica – portanto, intensiva ou afetiva – reproduz o que Deleuze e Guattari já chamavam, em *Mil Platôs*, de máquina de guerra<sup>6</sup> e que Maurizio Lazzarato (CNRS) e Éric Alliez (Kingston College) atualizam nos termos de uma máquina de guerra do Capital que se caracteriza, principalmente, pela guerra de subjetividade. Isso quer dizer que

um modelo empresarial de subjetividade é imposto violentamente pela axiomática do capital em sua fase neoliberal. Ora, a educação, compreendida em sentido amplo, isto é, como processo de formação, tanto formal quanto informal, da subjetividade, é o campo de batalha crucial dessa guerra. Sobre essa guerra de subjetividade, Lazzarato e Alliez afirmam:

[...] A produção de subjetividade é ao mesmo tempo a primeira produção do capitalismo e o *objeto* principal da guerra e da guerra civil em particular. A formatação da subjetividade é o *nó estratégico* dessas guerras, e o reencontraremos ao longo de toda a história do capitalismo. Para Félix Guattari, de quem pegamos emprestada a expressão, as "guerras de subjetividade" são guerras políticas de "formatação" e de "pilotagem" de uma subjetividade necessária à produção, ao consumo e à reprodução do Capital [...] (LAZZARATO; ALLIEZ, 2021, p. 57).

Estamos, portanto, em meio a uma guerra civil planetária, na qual os direitos sociais duramente conquistados vêm sendo fortemente atacados pelo Capital em sua fase neoliberal. As populações tornam-se vítimas de uma espécie de gestão da precariedade, que as empurra para condições miseráveis de existência e que, ao mesmo tempo, exerce sobre elas um controle contínuo, mobilizando discursos de responsabilização – culpabilização dos precarizados por seus "fracassos" no mercado de trabalho – e canalização do desejo pela forma empresa e pela lógica de mercado. Além disso, deve-se acrescentar a violência, incluindo o extermínio, contra grupos minoritários, como as populações negra, indígena, etc. – racismo que acompanha em larga medida a biopolítica, como apontara Foucault no curso do Collège de France intitulado *Em defesa da sociedade*, ministrado entre 1975 e 1976<sup>7</sup>.

5. Essa noção de *técnicas de si* é relevante nas pesquisas empreendidas por Foucault. A esse respeito, é importante frisar que o filósofo francês escreveu, em 1982, um texto intitulado *As técnicas de si*, do qual extraímos a seguinte citação, que mostra a importância desse conceito em sua obra: "[...] As técnicas de dominação e as técnicas de si [...] retiveram principalmente minha atenção. Eu quis fazer uma história da organização do saber tanto no que concerne à dominação quanto no que concerne ao si [...] (FOUCAULT, 2014c, p. 266). Além disso, vale ressaltar que Foucault estabelece uma conexão entre esses tipos de técnica e a educação: "[...] Cada tipo implica alguns modos de educação e de transformação dos indivíduos, na medida em que se trata não somente, evidentemente, de adquirir algumas aptidões, mas também de adquirir algumas atitudes. Eu quis descrever ao mesmo tempo a especificidade dessas técnicas e sua interação constante [...]" (Ibidem, p. 266).

6. Deleuze e Guattari afirmam que a máquina de guerra não tem simplesmente a guerra como objetivo. Os autores utilizam esse conceito, inclusive, para se referir, por exemplo, ao modo de vida dos povos nômades, que resistem à captura pelo aparelho de Estado, mas, não somente: o conceito de máquina de guerra se aplica também, dada sua potência de desterritorialização, a todos os grupos que resistem a essa captura. Todavia, a máquina de guerra pode, infelizmente, ser apropriada pelo aparelho de Estado, como no caso da sociedade de controle neoliberal, visando à reprodução do Capital. Assim, a máquina de guerra passa a produzir a guerra propriamente dita. A respeito da máquina de guerra, Deleuze e Guattari dizem o seguinte: "[...] A máquina de guerra não tem por si mesma a guerra por objeto, mas passa a tê-la, necessariamente, quando se deixa apropriar pelo aparelho de Estado" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 244).

7. A esse respeito, Foucault afirma o seguinte: "Em linhas gerais, o racismo, acho eu, assegura a função de morte na economia do biopoder, segundo o princípio de que a morte dos outros é o fortalecimento biológico da própria pessoa na medida em que ela é membro de uma raça ou de uma população, na medida em que se é elemento numa pluralidade unitária e viva [...]" (FOUCAULT, 1999, p. 308)

Ricardo Antunes, eminente sociólogo brasileiro e um dos mais importantes pesquisadores no campo da sociologia do trabalho, vêm realizando há anos pesquisas sobre as relações entre a precarização das condições de existência dos trabalhadores e a utilização de novas tecnologias no meio empresarial, como os serviços de aplicativos. Trata-se de um fenômeno que o referido sociólogo denomina *uberização do trabalho*. O que Deleuze chama de *terrível formação permanente* e Laval, de *pedagogização da vida*, consiste em uma estratégia de captura da educação para a meta de *uberização do trabalho* vigente na fase atual do *socius* neoliberal. A respeito desse processo de uberização, os sociólogos Ricardo Antunes (UNICAMP) e Vitor Filgueiras (UFBA) afirmam o seguinte, no artigo intitulado *Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo*, publicado em 2020:

Diferentemente da planta produtiva taylorista e fordista que foi dominante no século XX, na era do automóvel, as empresas liofilizadas e flexíveis desta nova fase digital-informacional-financeira, vêm impondo sua tríade destrutiva em relação ao trabalho, no qual a flexibilidade, a informalidade e a intermitência se convertem em partes constitutivas do léxico, do ideário e da pragmática da empresa corporativa global. Vem ocorrendo tanto a derrelição e corrosão da legislação protetora do trabalho, quanto imposta uma nova legislação que em verdade permite as formas mais arcaicas de exploração, como ocorreu com a legalização do trabalho intermitente na contrarreforma trabalhista realizada pelo governo Temer em 2017 (ANTUNES; FILGUEIRAS, p. 32, 2020).

Além disso, Antunes e Filgueiras também destacam o controle contínuo que as novas tecnologias, mais especificamente as plataformas digitais utilizadas nos serviços de aplicativos, vêm exercendo sobre os trabalhadores, fazendo eco ao diagnóstico que Deleuze fizera, há mais de trinta anos, sobre as *sociedades de controle*: "A ideia de liberdade e flexibilidade (trabalhar quando e onde quiser) propagada pelas empresas constitui, na verdade, a transferência deliberada de riscos para aumentar o controle sobre os/as trabalhadores/as, pois essa liberdade significa ausência de salário garantido e incremento de custos fixos que se convertem em responsabilidade dos mesmos [...]" (ANTUNES; FILGUEIRAS, 2020, p. 33).

A responsabilização mencionada na citação logo acima implica uma lógica da dívida. Maurizio Lazzarato aborda

8. Nas palavras de Félix Guattari: "[...] As zonas de importância estratégica, os circuitos de reprodução que suportam a vida e a luta são cada vez mais controlados, esquadrihados e, se for o caso, reprimidos preventivamente, de modo que o tempo da vida se encontra estreitamente esmagado sob o tempo militar do capital" (NEGRÍ; GUATTARI, 2017, p. 43).

esse conceito de dívida na obra intitulada *O governo do homem endividado*. Trata-se não simplesmente do endividamento suscitado pelo consumo desenfreado, mas de uma internalização psíquica da dívida. Essa internalização assume a forma da culpabilização, isto é, o indivíduo é forçado a se sentir culpado por não fazer o seu "capital" render. Sua própria vida é por ele percebida como um capital que deve ser aplicado de forma eficaz. Além disso, seus "fracassos" no mercado de trabalho são considerados como de sua inteira responsabilidade. Esse processo de internalização psíquica da dívida se deve tanto aos discursos das autoridades políticas, da mídia corporativa, etc., quanto por práticas não estritamente discursivas, como as técnicas de *coaching*, as atividades pedagógicas, etc. A respeito desse conceito de dívida e de sua internalização psíquica, Lazzarato afirma o seguinte, tomando como exemplo a situação do estudante na conjuntura neoliberal:

[...] O estudante não apenas se considera ele mesmo um capital humano, que ele deve valorizar pelos próprios investimentos (os créditos que ele contrai para estudar), mas ele se sente obrigado, além disso, a agir, pensar e se comportar como se ele fosse uma empresa individual. A dívida impõe um aprendizado de comportamentos, de regras de contabilidade e de princípios de organização usualmente colocados em funcionamento no seio de uma empresa para pessoas que ainda não entraram no mercado de trabalho (LAZZARATO, 2014, p. 67).

Assim, pode-se dizer que a conjuntura neoliberal da atualidade consiste na formação de uma sociedade de controle. Esta é fabricada pela máquina de guerra do Capital, cuja axiomática busca produzir um tipo de subjetividade formatada pelo modelo da empresa, segundo a lógica concorrencial do mercado. A educação, tanto no sentido formal quanto no sentido informal, se torna um campo de batalha crucial para essa máquina de guerra, sendo atravessada por agenciamentos de práticas discursivas e não discursivas que objetivam modular as condutas dos indivíduos por intermédio tanto de enunciados legitimadores do *status quo* quanto de certa dinâmica dos afetos, funcionando sobretudo como uma economia do desejo, movida pela internalização da dívida e, nessa medida, estimulando a produção de paixões tristes, tais como a inveja, a cobiça, o medo, o ressentimento, o ódio, etc. – enfim, tornando a sociedade doente, empobrecendo portanto a vida<sup>8</sup>.

### 3 METODOLOGIA

Este artigo abordou os impactos do neoliberalismo no campo da educação. Utilizamos, em nossa abordagem, o método hermenêutico, que tanto nos permite compreender os textos a partir de si mesmos quanto enriquecer sua leitura por meio de um diálogo intertextual, que produz novas perspectivas sobre o tema e expande nossos horizontes de compreensão do mundo. Argumentamos que essa abordagem possui um caráter perspectivístico, na medida em que reconhece e explicita suas condições de possibilidade teórico-conceituais: trata-se de uma análise não conclusiva, porém honesta, baseada no marco referencial teórico do pensamento pós-estruturalista, mais especificamente neonietzscheano, construído pelos filósofos franceses Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, bem como de intelectuais vivos que sofreram uma influência significativa dos três: Christian Laval, Pierre Dardot, Maurizio Lazzarato e Éric Alliez.

Também se utilizou, como já foi dito, as contribuições de professores e pesquisadores brasileiros. Desse modo, embora este artigo tenha se baseado nas pesquisas – em termos nietzscheanos, nos “olhos” – desses autores de renome, não há aqui pretensão alguma de totalidade. Há, sim, uma transversalidade, na medida em que estabelece conexões que, por meio dos autores elencados, atravessam diversos campos – filosofia, sociologia, economia e educação – a fim de abordar o tema proposto de modo o mais abrangente possível, levando-se em consideração também as dimensões características de um artigo.

Por fim, destacamos novamente que utilizamos como principais ferramentas desta análise os conceitos de empresa, mercado, dívida, guerra e educação. Esses analisadores possibilitaram, portanto, tratar do fenômeno em questão na perspectiva aqui apresentada.

### 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

A análise realizada mostrou que o neoliberalismo adquiriu a forma de uma sociedade de controle. Esta, por sua vez, caracteriza-se pelo biopoder – a gestão ou administração de populações, visando a docilidade destas, bem como a utilização rentável de suas forças produtivas –, porém, o poder disciplinar – modelação das condutas a partir de práticas de confinamento e regramento – que, até então, estava imbricado com o

biopoder, abre espaço para mecanismos de controle mais finos, mais invasivos.

Os mecanismos de controle supracitados lançam mão, por sua vez, de práticas discursivas e não discursivas, agenciadas de tal forma a, canalizando extensamente o desejo dos indivíduos, formatar as subjetividades destes conforme o modelo da empresa, a lógica do mercado.

Assim, os indivíduos se veem forçados a gerir suas vidas como se fossem empresas em concorrência – capital humano que deve sempre estar rendendo. A introjeção da dívida está no cerne desse processo, causando bastante sofrimento psíquico. Trata-se, em suma, da máquina de guerra do Capital, que assim opera para se reproduzir *ad infinitum*.

### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo abordamos, por meio do uso de uma metodologia de cunho hermenêutico, que possibilita tanto a compreensão de textos pelo que propriamente expressam, como também por um diálogo intertextual, a conjuntura atual da educação. O método utilizado, na medida em que remete o tema estudado tanto aos demais textos que circunscrevem sua época histórica quanto à contingência, também histórica, de seu sentido, implicando relações de poder, é de origem nietzschiana.

A abordagem hermenêutica, de caráter nietzschiano, que nós empreendemos, possibilita interpretar a presente época, mais precisamente, no que concerne ao campo da educação, como cerceada pela lógica da dívida, por um lado, e pela guerra civil, por outro. Parece-nos que é, entre essas duas “tenazes”, que podemos compreender, de modo abrangente e consistente, a invasão neoliberal no campo da educação.

A educação se revela assim como um campo de batalha estratégico para a guerra civil do Capital contra a maioria da população, visto que a educação implica sobretudo a produção de subjetividade, que pode garantir, como formatação das formas de pensar, sentir e agir dos educandos, a permanência da dominação neoliberal. No entanto, como diria Foucault, o poder suscita resistência. Há sempre, segundo Deleuze e Guattari, linhas de fuga. Isso escapa aos limites desta análise, pois a criação ultrapassa a crítica, com imaginação e ação política...

## REFERÊNCIAS

---

ALLIEZ, Éric; LAZZARATO, Maurizio. **Guerras e capital**. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. **Contracampo**. Rio de Janeiro, volume 39, número 1, páginas 27-43, 09/03/2020.

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](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 12 jun. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. Controle e devir. *In*: **Conversações**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013a. p. 213-222.

\_\_\_\_\_. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: **Conversações**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013b. p. 223-230.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 5. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

KLAUS, Viviane; SANTOS, Iolanda Montano dos. A inclusão e o sujeito empresário de si. *In*: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane (organizadoras). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. *In*: **Ditos e escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 264-296.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 1**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GALLO, Silvio. Governamentalidade democrática e o ensino de filosofia no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 48-65, jan./abr. 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAZZARATO, Maurizio. **O governo do homem endividado**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

NEGRI, Antonio; GUATTARI, Félix. **As verdades nômades**: por novos espaços de liberdade. São Paulo: Autonomia Literária e Editora Politeia, 2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil**: neoliberalismo versus democracia. São Paulo: Boitempo, 2018.



# AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O DEBATE DA PAUTA ANTIRRACISTA NACIONAL

Maria Veirislene Lavor Sousa<sup>1</sup>

## *The public policies for the implementation of National Curricular Guidelines for education on ethnic-racial relations and the debate on the national anti-racist agenda*

### **Resumo:**

O presente trabalho tem como objetivo promover reflexões sobre as relações étnico-raciais como instrumento de combate ao racismo a partir das políticas públicas no contexto escolar, no intuito de contribuir para o debate da pauta antirracista nacional. A fundamentação teórica parte da pesquisa sobre a legislação que trata da questão das minorias, como negros, indígenas e outras, que ganhou maior visibilidade a partir da Constituição de 1988 e na educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica 9.394/1996, especialmente com a Lei 10.639/03 e com a atual Lei 11.645 /08. Esta última garante a inclusão da "História e cultura afro-brasileira e indígena" no currículo da educação básica, nas disciplinas escolares dos níveis fundamental e médio. De acordo com esta lei, a cultura, a história dos povos negros e indígenas também devem estar presentes nos livros didáticos, pois esses são uma das tecnologias principais utilizadas nas escolas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Além desses documentos, para embasamento teórico, utilizou-se de pensadores como Ribeiro (2019), Evaristo (2014), Almeida (2019), dentre outros. A metodologia utilizada caracteriza-se como bibliográfica e documental. Os resultados sobre a investigação levam a percepção e estudos sobre a invisibilidade, o apagamento histórico, a exposição à vulnerabilidade social, a morte, o genocídio, bem como o racismo estrutural, entre outras condições em que os direitos dessas minorias são negados e conduzem a reflexões, diálogos e práticas antirracistas a serem propostas em diversos espaços na sociedade brasileira, especialmente nos educativos.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais. Políticas públicas educacionais. Racismo. Pauta antirracista. Direitos humanos.

### **ABSTRACT:**

*The present work aims to promote reflections on ethnic-racial relations as an instrument to combat racism from public policies in the school context, in order to contribute to the debate of the national anti-racist agenda. The theoretical foundation starts from the research on the legislation that deals with the issue of minorities, such as blacks, indigenous people and others, which gained greater visibility from the 1988 Constitution and in Basic Education from the Law of Guidelines and Bases of Basic Education 9,394/1996, especially with Law 10,639/03 and with the current Law 11,645/08. The latter guarantees the inclusion of "Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture" in the Curriculum of Basic Education, in the school disciplines of the elementary and middle levels. According to this law, culture, the history of black and indigenous peoples should also be present in textbooks, as these are one of the main technologies used in schools to develop the teaching-learning process. In addition to these documents, for theoretical basis, he used thinkers such as Ribeiro (2019), Evaristo (2014), Almeida (2019), among others. The methodology used is characterized as bibliographic and documentary. Results on research lead to perception and studies on invisibility, historical erasure, exposure to social vulnerability, death, genocide, as well as structural racism, among other conditions in which the rights of these minorities are denied and lead to reflections, dialogues and anti-racist practices to be proposed in various spaces in Brazilian society, especially in educations.*

**Keywords:** Ethnic-racial relations; Public educational policies; Racism; Anti-racist agenda; Human rights.

1. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Salamanca/ES; <https://orcid.org/0000-0002-2747-3161>. Professora de Sociologia da Redes Estadual do Ceará

## 1. Introdução

O tema proposto trata das possibilidades e desafios sobre as políticas atuais para a implementação de diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e tem como objetivo promover uma reflexão sobre a necessária temática como instrumento de combate ao racismo e contribuição no debate da pauta antirracista brasileira. Historicamente, observa-se que tais políticas públicas de ações afirmativas no Brasil foram desenvolvidas em acordo com os princípios que orientam as políticas do Estado de Bem Estar Social, em busca de redução da desigualdade racial, social e processos de exclusão sofridos por esses grupos minoritários.

Debater este complexo tema exige leitura, estudos e reflexão sobre muitos conceitos necessários, partindo da discussão da própria cultura e identidade brasileira, dos conceitos de etnia, de raça, racialização, multiculturalidade, interculturalidade, racismo, preconceito, discriminação, antirracismo, dentre muitos outros.

Nessa construção, destaca-se ainda o conceito de identidade, elemento a ter seu reconhecimento, seja quando se refere a qualquer pessoa ou povo, como judeus, ciganos, negros, indígenas ou qualquer outra etnia. No Brasil, assim como em muitos países pelo mundo, os debates em torno das questões étnico-raciais, discussões conceituais sobre raça, etnia e o crescente movimento dos povos pretos se fortalecem, ganham mais voz e espaço nas mídias, exigindo, acima de tudo, respeito às suas vidas, seus corpos, respeito aos direitos humanos. Estes grupos e seus apoiadores reclamam que as leis se façam valer além dos papéis, exigem reparação histórica e mudanças de comportamento da branquitude e explanam sobre o racismo estrutural, porque nenhum ser humano suporta mais ser discriminado somente pela sua cor ou etnia e viver a reprodução de um passado escravocrata.

Tomando esse caminho de investigação e utilizando-se da metodologia documental e bibliográfica, partiu-se para o desenho sobre os pensadores que discutem o tema proposto e do conceito de raça, este considerado já ultrapassado por muitos e criado historicamente para hierarquizar a humanidade, colocando uns superiores a outros, como forma de dominação econômica, social, cultural e política, dentre outros fatores. A questão da

"racialização" inunda a cultura do século XIX e racializar o debate conceitual é necessário. Conforme descreve Hall (2016, p. 168):

A teoria racial aplicava a distinção cultura/natureza de forma diferente para os dois grupos racializados. Entre brancos, "cultura" opunha-se à "natureza". Entre negros aceitou-se que "cultura" coincidia com "natureza". Enquanto brancos desenvolveram a "cultura" para subjulgar e superar a "natureza", para os negros "cultura" e "natureza" eram permutáveis.

Esta "diferença racial" forjada no período colonial, gerou vários estereótipos, os quais foram sendo naturalizados a partir dos processos de colonização e principalmente da escravidão, envolvendo todas as suas consequências socioeconômicas, políticas e culturais para estes povos.

O caso brasileiro nos traz a vergonhosa história da escravidão, assim como para o mundo, pois o Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravidão. Conforme bem relata Gomes (2019, p. 28):

A escravidão no Brasil foi uma tragédia humanitária de proporções gigantescas. Arrancados do continente e da cultura em que nasceram, os africanos e seus descendentes construíram o Brasil com seu trabalho árduo, sofreram humilhações e violências, foram explorados e discriminados. Essa foi a experiência mais determinante na história brasileira, com impacto profundo na cultura e no sistema político que deu origem ao país depois da Independência, em 1822. Nenhum outro assunto é tão importante e tão definidor para a construção da nossa identidade. Estudá-lo ajuda a explicar a jornada percorrida até aqui, o que somos neste início de século XXI e também o que seremos daqui para a frente. Em nossas raízes africanas, há uma história de domínio e opressão de um grupo de seres humanos pelo outro, de muita dor e injustiça. Mas há também beleza e encantamento. São da África a capacidade de resistência e adaptação, a resiliência, a criatividade, o vigor, o sorriso fácil, a hospitalidade, a alegria, a música, a dança, a culinária, as crenças religiosas e outros aspectos que transformaram o Brasil em uma sociedade plural e multifacetada, marcada por cores e ritmos que hoje nos diferenciam no mundo.

Para o autor, assim como para Raymundo Nina Rodrigues (2008), estudioso e pioneiro nos estudos da África brasileira, como para muitos outros pensadores, apesar da escravidão ter acabado de maneira oficial em 1888, de fato o Brasil nunca buscou resolver o "problema do negro" (RODRIGUES, 2008, p. 24), ou as questões dos povos com os quais o país tem imensa dívida histórica e assim lhes deve reparação. Portanto, conhecer e revisitar sempre a história é essencial para

se perceber e combater o forte conservadorismo e colonialismo que persistem até os dias atuais e que representam muito atraso em amplo sentido.

## 2. Políticas para as relações étnico-raciais e os espaços de embates

Em contraponto ao movimento conservador e reacionário brasileiro, surgem os primeiros indícios históricos da luta do movimento negro, destacando as décadas de 1930 e 1940. Posteriormente, ganha mais força em 1978 com a Marcha Zumbi. Na década dos anos 1980, o movimento social negro se fortalece com os debates mundiais em prol dos direitos humanos e com a redemocratização de vários processos durante a Assembleia Nacional Constituinte, que antecede a Constituição Federal de 1988.

No campo educativo, a CF/88 imprime a redemocratização do ensino, dá acesso amplo à educação para todos, descrevendo princípios, regras e citando a necessidade de sua regulamentação através do Plano Nacional de Educação e suas diretrizes, deixando a abertura democrática para novas leis necessárias a serem implementadas posteriormente, como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB 9394/96), a partir da qual o debate pelas questões étnico-raciais ganhou mais corpo, ressaltando-se o que foi acrescido em seus Arts. 26-A, 79-A e 79-B, em cumprimento pela Lei nº 10.639, de 09/01/2003, que obriga o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Através de outros documentos históricos, como as Orientações Curriculares Nacionais – OCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, entre outros nos anos 2000, o tema aparecia ainda de forma incipiente e sempre tratado como um tema transversal. Todavia no ano de 2003, com a Lei 10.639/03, durante o governo Lula, a temática se estabelece como uma pauta nacional, atendendo aos anseios dos movimentos negros. Essa lei imprime o ensino da história e cultura brasileira e africana nas aulas de todas as escolas públicas, primeiramente sugeridas para as disciplinas de História, Literatura e Arte. Já no ano de 2004, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Brasileira e Africana, a qual regulamenta a Lei 10.639/03, o debate sobre as questões étnico-raciais são tratados nas escolas de maneira mais efetiva, assim como cresce o debate

sobre o racismo, sobre as desigualdades sociais e raciais, além do fortalecimento sobre o necessário sistema de reparação pelo Estado brasileiro para a população negra e socialmente excluída ao longo do tempo. Dez anos depois, já em 2014, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, do Ministério da Educação, uma secretaria específica para tratar da educação para diversidade, lança o Plano de Implantação para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sugerindo elementos para se trabalhar a temática em contexto educativo. O fato é que a grande maioria dessas diretrizes e documentos são verticalizados, vem de maneira imposta pelo MEC para as escolas, sem envolvimento dos seus professores, sem muita discussão e reflexão para o espaço mais necessário: a escola.

O Ministério da Educação, juntamente com as secretarias de educação dos estados, promoveu algumas formações docentes para se trabalhar o tema, todavia ainda incipientes e frágeis, sem o devido envolvimento de todos os professores e comunidade escolar, nem mesmo dos movimentos sociais dos povos pretos. O povo preto sofre até hoje as consequências históricas dos 300 anos de escravidão sobre seus antepassados, além da desigualdade e principalmente o racismo, que é uma das maiores chagas sociais, assim como outros povos e minorias, como os povos indígenas em sua diversidade étnica, que enfrentaram desde sempre muitas lutas também, pois sobre eles são mais de 520 anos de história num país conservador, de origem colonizada e que sobre eles deixaram muitas dores, retrocessos, mortes, genocídio, perseguição e também escravidão.

A luta dos povos pretos, suas vidas, seus corpos, sua cultura e identidades são extremamente invisibilizadas e discriminadas. A questão da mulher preta torna-se ainda mais grave num país machista, onde ela enfrenta diariamente questões sobre patriarcado, violência de gênero, desvalorização sobre seu trabalho e remuneração, entre outras atreladas ao racismo constante. Enfim, sobre a questão da mulher indígena também e de outras minorias se faz necessário discutir a dos feminismos plurais em suas especificidades.

A respeito dos povos originários, apesar do fortalecimento do movimento social indígena também

nos anos 1980, eles são incluídos somente em 2008 com a Lei 11.645/08, que altera a Lei 10.639/03, assim a educação escolar indígena ganha espaço, embora a educação indígena é anterior a esta institucionalização. Nesse sentido, a Lei 11.645/08 inclui a educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Ressalta-se ainda a Lei 12.711/2012 ou Lei de Cotas, que foi criada durante o governo Dilma Rousseff, na qual determina 50% das vagas das universidades públicas federais e Institutos Federais (IF's) para alunos egressos das escolas públicas e que metade deste número fosse para negros, indígenas e pessoas com deficiência. Essa lei teve efeitos positivos sobre os números de incluídos em ambientes acadêmicos, todavia o atual debate persiste ainda sobre a permanência dos estudantes, um outro impasse por questões socioeconômicas, dentre outras.

### 3. Reflexões sobre alguns discursos teóricos clássicos

Os percursos sobre a reflexão e o debate aqui propostos nos remetem a pensadores como Gilberto Freyre (2003), considerando sua contribuição no que se refere aos estudos de identidade brasileira, a partir da sua consagrada obra "Casa-grande e senzala", onde ele apresenta a construção das "raças": indígena, branca e negra, além de fortes elementos da cultura brasileira. Nesta importante obra, ele apresenta uma interpretação da cultura brasileira e sua formação étnica, porém, posteriormente foi muito criticado por seu posicionamento a respeito do multiculturalismo acríptico e do mito da democracia racial.

Na sociedade pós-escravidão, a questão da cultura do povo preto e afrodescendente passa a ser um problema, para o qual a solução era a assimilação e a integração destes à cultura do branco, através das políticas de branqueamento. Conforme Souza (2012, p. 09):

Partindo de uma perspectiva evolucionista, os teóricos do branqueamento previam a assimilação do negro, naturalmente inferior, pelo branco, em um processo que levaria ao desaparecimento não somente da cor negra quanto da cultura afro. Por volta de 1930 a ideia de embranquecimento passa a ser substituída pelo paradigma da democracia racial, que apoiado principalmente no multiculturalismo de Gilberto Freyre constrói a noção de um país onde as três raças – brancos, negros e indígenas – se fundiriam de forma harmoniosa. Tal visão integrou durante décadas o

imaginário nacional, sendo inclusive adotada como política de Estado.

Lê-se ainda em Carlos Hasenbalg que:

"A democracia racial foi a grande desmobilizadora política da questão racial brasileira "cujo efeito principal foi o de manter as diferenças inter-raciais inteiramente fora da arena política, como conflito apenas latente" (HASENBALG, 2005, p. 254).

Essa pauta merece discussões, todavia situando seus momentos históricos e agregando outros pensadores contemporâneos que começam a debater e a repensar a questão identitária do povo brasileiro, assim como sua formação, sua história e suas origens, como Darcy Ribeiro (1995) em sua obra "O Povo Brasileiro" e Sérgio Buarque de Holanda (1995) com a publicação de "Raízes do Brasil", tão importantes quanto para se (re) conhecer e entender a formação cultural e étnica do brasileiro.

No período pós-abolição, o negro torna-se mais excluído socialmente, devido aos moldes da abolição da escravatura no Brasil, que só reforçou mais a desigualdade, com a implantação de políticas sobre a questão da negritude, o que provocou uma atividade constante do movimento social negro, desde este período até a abertura democrática imposta pela CF/88.

Sobre a temática da escravidão, revisitando o sociólogo Florestan Fernandes (1972, p. 35), ele afirma que foi um processo que aconteceu de forma espoliativa "do ponto de vista do interesse dos negros. Estes perderam o único ponto de referência que os associava ativamente à nossa economia e à nossa vida social. Em consequência, viram-se convertidos em "párias" da cidade".

#### 3.1. Pensadores contemporâneos e novas interpretações da realidade

Além dos autores supracitados, que produziram suas pesquisas e pontos de vistas em determinado momento histórico, dar-se-á aqui espaço para os pensadores contemporâneos em seus estudos necessários sobre a causa do povo preto, tais como Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, além da obra de Sílvio Almeida, que, com propriedade, esclarecem as origens e história do povo brasileiro e como sua realidade foi se constituindo, denunciando fundamentalmente o racismo estrutural e promovendo formas de combate

para uma sociedade mais igualitária socialmente, entre outras questões.

A literatura sobre as questões em pauta ganha certa visibilidade na mídia através da produção literária e acadêmica, sobre as quais destacam-se aqui, da Profa. Dra. Djamila Ribeiro, suas obras: *O que é lugar de fala?* (2017), *Quem tem medo do feminismo negro?* (2018), *Pequeno manual antirracista* (2019), entre outras. Ela coordena também uma importante coleção, composta atualmente por 13 obras, intitulada "Feminismos Plurais", em parcerias com vários autores, que apontou grandes passos para o combate ao racismo e letramento racial. Outro nome importante para o movimento é a premiada Conceição Evaristo (2014), que, através de suas obras renomadas, tais como: *Olhos D'Água*, *Insubmissas lágrimas de mulheres*, *Becos da memória*, entre outras, ela vem denunciando a discriminação racial, aborda o reconhecimento da cultura afro-brasileira, o protagonismo feminino, questões étnico-raciais e crítica sócio-histórica; o terceiro, também relevante é o pensador Silvio Almeida (2019), que tem imensa publicação sobre o racismo estrutural, o qual desvela o quanto o problema do racismo está naturalizado nas estruturas sociais de maneira mais profunda. O autor afirma que:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre "pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição" (ALMEIDA, 2019, p. 33).

O autor analisa a questão da mulher preta (ou indígena), que é mais inferiorizada socialmente, economicamente e politicamente. Denuncia também o grande perigo de ser ver somente as questões dos povos pretos através do conceito de "diversidade", não indo além, pois perceber somente a diversidade não é suficiente, porque, para a pauta antirracista, é necessário investir realmente na mudança das relações que as pessoas mantêm umas com as outras. Enfatiza a necessidade de mudanças institucionais e que estas devem estar preparadas para receber as pessoas que representam esta diversidade.

Em sua obra, Almeida (2018) desvela as facetas do racismo estrutural, dando luz às questões a respeito da

construção dos conceitos relacionais de raça e racismo, passando por outros elementos e questões históricas, filosóficas, socioculturais, econômicas etc., explicando que a condição de negro depende desses fatores, especialmente de circunstâncias históricas e políticas específicas. Para o autor:

O ser branco e o ser negro são construções sociais. O negro produto do racismo, "sobredeterminado pelo exterior", diz Frantz Fanon. O negro faz-se humano com a negritude e com a consciência negra, que constituem a reação intelectual e política contra as condições se lhe são impostas pelo racismo. Assim, como o privilégio faz alguém branco, são as desvantagens sociais e as circunstâncias histórico-culturais, e não somente a cor da pele, que fazem de alguém negro. A cor da pele ou práticas culturais são apenas dispositivos materiais de classificação racial que fazem incidir o mecanismo de distribuição de privilégios e de desvantagens políticas, econômicas e afetivas (ALMEIDA, 2018, p. 16-17).

O pensador supracitado acrescenta que nos artigos 1º, 3º e 5º, a CF/88 embasa a implementação sobre políticas de promoção de igualdade racial ou de ações afirmativas. E nesse sentido sua obra relaciona formas de combate ao racismo. Destaca-se a questão da representatividade institucional, sobre a qual, o autor propõe de maneira ampla, ou seja, a ocupação de cargos de poder e prestígio social, não somente tendo a presença de indivíduos de grupos minoritários em atividade política partidária ou em funções do estado.

No campo educativo, os desafios brasileiros são imensos e o primeiro deles é se reconhecer em sua identidade enquanto nação, reconhecer a sua diversidade étnica, o que representa sempre uma riqueza cultural. De modo geral, o brasileiro não se vê em suas raízes étnicas mais profundas, não se vê nos seus antepassados, não se vê no indígena, nem no negro, porque não conhece ou reconhece sua história, nem memória. Ao contrário, ele renega suas origens e sente-se por vezes envergonhado, valorizando-se e sentindo-se mais europeu, por considerar sua herança branca e por seu pensamento colonizado.

Vive-se num país multicultural e, nesse sentido, é essencial entender e reconhecer que esta riqueza da multiculturalidade é saber da diversidade, saber da diferença, saber que cada um é diferente do outro e, a partir desta aceitação e respeito pelos outros, reconhecer sua própria identidade, que é se ver também no outro enquanto ser diferente, processo pelo qual se conceitua como intraculturalidade. Neste

processo, o desafio seguinte é a relação intercultural, dialogar com o outro, respeitando essas diferenças e aprendendo com o outro. Nesse movimento, alguns autores usam o termo tolerância, outros preferem respeito e aceitação. Outro termo bastante usado nas diretrizes é valorização, conceito este atualmente questionado por pensadores indígenas como Ailton Krenak, pois afirma que se pede valorização ao que não tem valor e que o termo correto é reconhecimento. Reconhecer o devido valor de cada identidade, cada etnia, cada povo é um desafio constante, pois também representa o desafio de se reconhecer enquanto cidadão brasileiro em sua rica diversidade.

Muitos desafios são propostos por vários pensadores, além dos citados que se destacam no movimento negro, citam-se ainda autores do movimento indígena, entre os quais Ailton Krenak (2019), Daniel Munduruku (2004), além de Jekupé e David Kopenawa. As obras, de maneira geral, são profundas e tratam da história dos povos originários, propondo imensas reflexões sobre a pauta antirracista, sua história, ancestralidade, revelam ainda a possibilidade de respeito à diversidade, à ecologia e à vida humana, e muitos outros saberes. Todos eles possibilitam uma abertura dialógica e construção do conhecimento coletivo que muito contribui para a educação e para o brasileiro reconhecer sua identidade.

Seguindo ainda a pista dos desafios, a implementação efetiva das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais enfrenta agora novas lutas com a nova Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018). Este documento já citado desde a Constituição Federal, em 1988, assim como pela LDB 9396/96, foi atropelado por uma nova reforma do Ensino Médio, um modelo mais uma vez imposto e verticalizado e a serviço do neoliberalismo.

Ocorre que muitos estados simplesmente copiaram a formatação do modelo imposto para suas escolas, enquanto outros promoveram alguns debates, incluíram a discussão dos movimentos negros e indígenas em suas pautas e elaboraram referenciais curriculares para as escolas públicas, dando certa luz às questões das relações étnico-raciais, promovendo alguns diálogos com as escolas quilombolas e indígenas.

No contexto atual, a formação docente ainda é outro desafio, além de representar uma emergência, pois enquanto o trabalho citado está mais focado junto aos

professores de História ou das Ciências Humanas no chão da escola, cresce a necessidade de se expandir o debate e as práticas sobre o tema. Para isso, há imensas possibilidades, que permeiam principalmente a formação de professores em sentido amplo e o envolvimento da comunidade e da sociedade. A discussão deve ir além das paredes e dos muros escolares.

São muitos os debates propostos na atualidade sobre a temática por esses e outros pensadores, o que atualmente ganha mais visibilidade com um Ministério da Igualdade Racial (MIR), tendo como ministra a Sra. Anielle Francisco da Silva e também através do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, sob a regência da Sra. Macaé Maria Evaristo dos Santos, ambas com extensa história de lutas e participação sob as questões em pauta.

Nesse caminho, as secretarias de educação devem fortalecer este movimento de implementação com investimentos necessários, promoção de debates e políticas efetivas para as práticas escolares para uma agenda antirracista, respeitando a contribuição docente, dando voz à comunidade escolar e especialmente aos povos envolvidos, combatendo o apagamento histórico, a invisibilização de identidades e proporcionando mais infraestrutura.

#### 4. Considerações Finais

O debate e ações sobre a pauta antirracista em contexto escolar e/ou em agenda nacional não pode ser mais trabalhada por atividades focadas em falácias, em datas específicas ou evento pontuais. É necessário ir além, com a inserção de medidas, práticas e de políticas de combate ao racismo e discriminação, que devem ser trabalhadas tanto por instituições, como pelo estado e sua eficiência dependem de mudanças estruturais nas relações de poder e nos sistemas, estabelecendo o real compromisso de mudanças nas estruturas. Assim, o Estado de Bem Estar deve ser compreendido como produto da luta permanente da extensão do princípio de igualdade racial sobre o mito da meritocracia.

Fato é que a Constituição Federal abriu campos teóricos práticos para viabilização de novos espaços de lutas e direitos estabelecidos. Há de se implementar uma pauta antirracista tanto para pretos e para os povos originários, que tem como tema central a luta por terras.

E estes são os verdadeiros donos do território brasileiro, mas foram sempre subjugados e muitas etnias têm suas terras invadidas, vivem com escassez, sendo obrigados a viver aldeados, e o sistema a transformar-lhes em pobres, famintos, doentes, excluídos, inseridos em processos da necropolítica.

As aulas nas escolas sobre as relações étnico-raciais devem permear as epistemologias do sul, rompendo com o pensamento colonial, priorizando a decolonidade, conceito visto em Walsh (2013, p. 587), o qual pressupõe tal rompimento, romper com essa perpetuação do colonialismo em vários âmbitos, acadêmicos, escolares, além do campo sociopolítico e econômico. Conforme a autora:

A interculturalidade crítica, como um projeto radicalmente transformador, propõe uma ética e uma política, articulando igualdade e reconhecimento das diferenças culturais e não apenas a tolerância com uma inclusão adaptadora de comunidades indígenas e negras dentro do atual modelo de vida em sociedade (WALSH, 2013, p. 587).

Nesse sentido, promover a decolonialidade e a pauta antirracista nacional, em vários âmbitos e para todos os povos sobre as minorias étnicas é preciso, pois o Brasil não conhece os seus múltiplos "brasis".

É latente a necessidade constante de se repensar o ambiente escolar a partir de currículos pensados pelos professores e alunos, nos quais estejam envolvidas as temáticas sobre a pauta antirracista, desconstruindo o mito da democracia racial, incluindo a história verdadeira sobre os processos excludentes das minorias étnicas na sociedade brasileira, assim como além destes horizontes.

As ações para um novo currículo que combata o racismo, preconceitos e acima de tudo reflita sobre o antirracismo deve incluir os conhecimentos sobre a história e os processos de exclusão vivenciados por estes povos, reconhecer seus direitos, trabalhar a igualdade e equidade, criar e promover políticas de reparação e maior inclusão social, com acesso a cargos de prestígio, liderança e protagonismo nas instituições e organizações da sociedade; conhecer os processos de colonização predatória que se perpetuam e de decolonialidade; as questões sobre poder, política, cidadania, além da participação destes povos na formação do povo brasileiro; dentre outras questões ligadas a religiosidade, cultura, representações

simbólicas e demais aspectos socioantropológicos, históricos, geográficos e filosóficos.

## REFERÊNCIAS

---

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Editora Letramento, 2018. Disponível em: <<https://www.editoraletramento.com.br/product/o-que-e-racismo-estrutural-silvio-de-almeida-2482396/>>. Acesso em: 13 jan. 2024.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Distrito Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.
- \_\_\_\_\_. MEC. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Constituição da República Federativa do Brasil. Casa Civil, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Lei 12.711/2012**, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 12 out. 2024.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água** (Contos). Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Fundação Gilberto Freyre, 2003.
- GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares, volume 1. Globo Livros, 2019.
- HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2016.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª edição. Editora UFMG; IUPERJ, 2005.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Companhia das Letras, 1995.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o final do mundo**. Companhia das Letras, 2019.
- MUNDURUKU, Daniel. **Escrita e autoria**: fortalecendo a identidade. 04/05/2004. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/A\\_escrita\\_e\\_a\\_autoria\\_fortalecendo\\_a\\_identidade](https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade)>. Acesso em: 12 abr. 2025.
- RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. Madras, 2008.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala, 2013.

Maria Auxiliadora de Almeida Arruda<sup>1</sup>  
Rafael Avelino Fortes<sup>2</sup>  
Maria Eduarda de Almeida Santos<sup>3</sup>

## *Thinking about critical epistemologies and their implications in teaching practice*

### **Resumo:**

Essa revisão teórica tem como eixo analítico as obras de Boaventura de Sousa Santos (Um discurso sobre as ciências), de Paulo Freire (Pedagogia da autonomia) e de Bell Hooks (Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade), com o objetivo de pensar a prática docente a partir de contribuições epistemológicas críticas, contra-hegemônicas. Analisa de forma sucinta o modelo global de racionalidade científica moderna (pensamento abissal) em crise e a construção de uma epistemologia do saber - dos diferentes saberes - e a implicação da pedagogia libertadora na prática docente. Dessa análise resulta a compreensão da necessidade de epistemologias críticas e plurais à prática docente reflexiva, aqui pensada como atividade formadora especificamente humana e, portanto, contextual, teórico-prática, dialógica, democrática, plural e emancipatória.

**Palavras-chave:** Ciência. Ensino. Epistemologias plurais. Reflexão crítica.

### **Abstract:**

*This theoretical review study has as its analytical axis the works of Boaventura de Souza Santos (A discourse on the sciences), Paulo Freire (Pedagogy of autonomy) and bell hooks (Teaching to transgress: education as a practice of freedom), with the objective of thinking about teaching practice based on critical, counter-hegemonic epistemological contributions. It succinctly analyzes the global model of modern scientific rationality (abyssal thinking) in crisis and the construction of an emerging scientific and social paradigm and the implication of liberating pedagogy in reflection on teaching practice. This analysis results in an understanding of the need for critical and plural epistemologies for reflective teaching practice - here thought of as a specifically human training activity and, therefore, contextual, theoretical-practical, dialogical, democratic and emancipatory.*

**Keywords:** *Ciência. Ensino. Epistemologias plurais. Reflexão crítica.*

1. Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Professora da área de Pedagogia no Programa de Mestrado em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT/UNIC e no IFMT- Campus Várzea Grande.  
2. Doutor em Literatura pela UFMT - Campus Cuiabá-MT. Professor do IFMT-Campus Juína - MT.  
3. Graduação em Ciências Biológicas pela UNEMAT - Campus Cáceres-MT.

## 1. INTRODUÇÃO

A prática docente, que é uma “prática educativa em si mesma” (FREIRE, 2024, p. 22), uma prática engajada (HOOKS, 2017) e uma experiência de interações e relações potencializadoras do reconhecimento dos saberes (Santos, 2009), ainda é influenciada pelo modelo ocidental de ciência moderna - racionalidade mecanicista e arbitrária em fase de declínio do seu ciclo hegemônico (SANTOS, 2002). Nesse contexto, a epistemologia é compreendida como um discurso imposto sobre as ciências, que define a qualidade do que é conhecimento verdadeiro a partir de um único modelo epistemológico, o da ciência moderna (SANTOS, 2009).

Entretanto, a epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 9), produzida por atores sociais nos diferentes contextos em que produzem suas experiências pressupondo, portanto, uma ou várias epistemologias. Nesse sentido, Santos (2002) desenvolve um pensamento contra-hegemônico à soberania epistêmica da ciência moderna, no qual a epistemologia se refere à uma ideia relacionada às diversas formas de conhecimento contextuais e não abstratas elaboradas pela humanidade (Santos, 2002). O autor discute a epistemologia do saber, dos diferentes saberes, afirmando que há epistemologias diversas no mundo porque toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe diferentes saberes.tt

Em sua conferência de abertura da 39ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Boaventura de Sousa Santos afirma que Paulo Freire geralmente foi uma grande referência das epistemologias do Sul. “Elas são a tentativa de podermos aprofundar as lutas sociais por meio do fortalecimento dos conhecimentos que elas produzem no mundo de hoje” (SANTOS; OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2019). Ainda conforme os autores, a educação tem de ser ela própria democratizada e descolonizada, daí a necessidade de formar os formadores para que a prática docente reconheça a ecologia de saberes, a fim de questionar os lugares conceituais, teóricos e epistemológicos que durante séculos foram produzidos por homens e não por

mulheres, por brancos e não negros nem indígenas, e por países dominantes.

Bell Hooks (2017), também inspirada em Paulo Freire afirma a convicção na prática docente como uma ação capaz de confrontar esse e outros sistemas de dominação existentes no mundo. Conforme a autora, a educação como prática libertadora, crítica progressista e democrática, permite que os/as educandos/as aprendam e construam conhecimentos significativos e contextualizados com suas experiências de vida. Conhecimentos que Paulo Freire (2024, p. 31) chama de “saberes socialmente construídos na prática comunitária”.

O pensamento contra-hegemônico de Paulo Freire tem em seu cerne o entendimento da educação como um processo de formação humana, uma prática de intervenção no mundo. Uma de suas dimensões é a categoria prática docente, compreendida como uma atividade formadora em si mesma, especificamente humana que se constitui dialógica, problematizadora e plural tanto no conhecimento dos conteúdos e na compreensão dos modelos ideológicos dominantes quanto no seu desvelamento, desmascaramento (FREIRE, 2024). Nesse contexto, os educandos são sujeitos sócio-históricos, contextualizados, cognoscentes e inacabados, por isso, na concepção mecanicista/técnica do conhecimento hegemônico não há espaço para a formação humana.

Na mesma direção, para Bell Hooks (2017), a prática ou práxis docente remete à ação e reflexão sobre o mundo a fim de transformá-lo, em uma relação mútua de participação e partilha do conhecimento. Essa prática, conforme a autora, converge com uma pedagogia engajada, crítica e progressista que não reforça os sistemas de dominação existentes, mas os problematizam.

Nesse sentido, a questão problematizadora desse estudo está direcionada à seguinte questão: quais seriam as implicações dessas epistemologias críticas, contra-hegemônicas na prática docente?

Dessa forma, esse estudo de revisão teórica (GIL, 2008), centrado na obras de Boaventura de Sousa Santos (Um discurso sobre as ciências), de Paulo Freire (Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa) e de Bell Hooks (Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade), tem como objetivo pensar

sobre a prática docente a partir dessas contribuições epistemológicas consideradas no contexto desse estudo como críticas, ou seja, contra-hegemônicas.

## **2. O MODELO DE CIÊNCIA MODERNA E A PRÁTICA DOCENTE: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES**

Santos (2002), que em seus estudos propõe uma epistemologia do sul – pensamento descentrado, não abissal e de resistência política e epistemológica contra-hegemônica – na décima terceira edição da obra: Um discurso sobre as ciências, salienta que o modelo de racionalidade da ciência moderna foi constituído no século XVI e desenvolvido nos séculos seguintes nas ciências naturais e estendido a partir do século XIX às ciências sociais, sendo a estas negadas o caráter racional de conhecimento por serem consideradas como ausentes de princípios epistemológicos e regras metodológicas. Assim sendo, o modelo de racionalidade científica moderna é global e totalitário por considerar somente a forma de conhecimento das ciências naturais como verdadeira.

Como uma forma de conhecimento que faz distinção arbitrária entre natureza e pessoa humana, o conhecimento científico válido se sustenta pela observação sistemática, descomprometida e rigorosa dos fenômenos naturais e na matemática como instrumento de análise e lógica de investigação, sendo cientificamente irrelevante o conhecimento que não pudesse ser rigorosamente dividido e quantificável. Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. "Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade" (SANTOS, 2002, p. 15).

Desse modo, a natureza teórica do conhecimento científico moderno se fundamenta em pressupostos epistemológicos (verdade) e nas regras metodológicas (rigor) para a formulação de leis causais a serem consideradas em qualquer contexto do mundo, visto que o espaço e tempo são irrelevantes. Um mundo-máquina que o racionalismo cartesiano (René Descartes) torna possível de ser conhecido pela fragmentação de tudo o que o constitui.

A ciência moderna ocidental é produto de um pensamento abissal, que, por sua vez produz distinções que ainda persistem e são rigorosamente guardadas e vigiadas. Todas as realidades que foram posicionadas do outro lado da linha são excluídas, assim como a diferença e a co-presença. Desse modo, o pensamento abissal legitima e impõe a centralidade da ciência moderna na disputa epistemológica da validade universal científica e não científica (SANTOS, 2009).

Contrária a esse modelo de racionalidade moderna destaca-se a epistemologia da pedagogia libertadora do educador brasileiro Paulo Freire, conhecida e reconhecida globalmente pela sua força de resistência política e epistêmica e continuamente fortalecida por novas e diversas formas de conhecimentos contra-hegemônicos produzidas na América Latina e Caribe, bem como no norte global por intelectuais como Henry A. Giroux (pedagogo e teórico da pedagogia crítica) e Bell Hooks (professora, intelectual e teórica na perspectiva crítica feminista, antirracista e decolonial), dentre outros.

Para Freire (2024) a formação e a prática docente na perspectiva progressista crítica precisa sustentar-se na compreensão de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção" (FREIRE, 2024, p. 47). Desse modo, o autor acrescenta que o conhecimento precisa ser construído com rigorosidade metódica, porém, isso não significa aplicar o modelo determinista preestabelecido pela ciência moderna como único e verdadeiro, posto que, tanto o saber como o ser têm historicidade. Esse entendimento também dialoga com Pimenta (2009), quando a mesma diz que a prática docente é uma prática social com contextos histórico/sociais/culturais/organizacionais, portanto, não é uma atividade técnico-mecânica.

Nesse viés, Santos (2002) argumenta que a rigorosidade metódica precisa considerar os projetos cognitivos locais e concretos e as possibilidades de ação humana no mundo a partir de um espaço e tempo local, que, inclusive, pode se constituir a partir de uma pluralidade metodológica (SANTOS, 2000).

Com efeito, Freire (2024) propõe a problematização da educação bancária, a partir de uma prática docente crítica que assume como parte do ensinar a compreensão de que educadores/ras e educandos/as são seres históricos, sociais, culturais, ativos e inconclusos. Assim,

através da conscientização (emancipação intelectual, conhecimento crítico), da abertura à curiosidade epistemológica vão assumindo-se reciprocamente, sujeitos e objetos de um processo de ensinar, na qual, a autonomia, curiosidade, saberes, dignidade e identidade dos/as educandos/as são respeitados por educadores/ras dialógicos/as, problematizadores/ras, que têm esperança (algo indispensável à experiência humana), engajamento e que recusam a posição de licenciabilidade e neutralidade na ciência, assim como da prática educativa.

Na mesma direção segue o pensamento de Bell Hooks (1952-2021). Professora afro-americana, ativista e pensadora crítica influenciada pela maneira libertadora de Paulo Freire pensar a realidade social e lutar contra a mentalidade colonizadora. E, também, cujo pensamento de resistência extrapolou os limites geográficos do lugar onde nasceu e abriu uma agenda teórica para uma educação feminista libertadora e luta global contra a dominação e em favor da linguagem libertadora àqueles que viviam silenciados.

Conforme Hooks (2017), o modelo de racionalidade moderna é um sistema de dominação que traz em seu cerne a cisão entre sujeito e objeto, mente e corpo e a fragmentação do saber e do ser. A autora mostra em seus textos que aprendeu a fazer esse questionamento quando, a partir das leituras de Paulo Freire, desenvolveu a fé na educação libertadora e engajada na qual docentes e discentes são sujeitos ativos, produtores de conhecimentos e contextualizados. Nesse sentido, Hooks (2017) e Freire (2024) concordam que a relação estanque e incomunicável entre sujeito/objeto que regula a ciência moderna cede lugar para a construção de uma relação sujeito/objeto indissociável porque subjetividade e objetividade estão em permanente dialogicidade e não podem ser dicotomizados na prática docente. Assim como Bell Hooks, Paulo Freire também usa o termo engajado remetendo-o à prática docente que não alheia-se às condições sociais, culturais e econômicas dos/as educadores/as e educandos/as.

Quando a educação é a prática de liberdade, a prática docente é engajada de maneira que professores/as e alunos/as são sujeitos que se fortalecem e se capacitam mutuamente guiados, não por um modelo de racionalidade, mas por um processo de ensino e aprendizagem holístico que possibilita crescimento

para o/a docente, que também será fortalecido/a e capacitado/a nesse processo (HOOKS, 2017). Porque quem forma se forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado, assim docência e discência se relacionam e seus sujeitos não se reduzem à condição de objeto um do outro (FREIRE, 2024).

Dessa forma, pode-se dizer que o pensamento de Santos (2009) também afirma a necessidade da prática docente ser construída continuamente considerando a não existência de único saber, mas de uma ecologia de saberes contextuais que precisam ser articulados e visibilizados, de maneira a confrontar o saber científico moderno como único e totalitário e dialogar com as diversas formas de existência.

Ademais, Santos (2002; 2009) argumenta que a ciência moderna em suas primeiras formulações dadas pelo racionalismo cartesiano (René Descartes) e empirismo de Francis Bacon - caracterizadas como positivismo oitocentista - afirmava a existência de apenas duas formas de conhecimento científico: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas conforme o modelo mecanicista das ciências naturais, no qual assumia-se que as ciências sociais nasceram para serem empíricas.

Santos (2002) diz que esse modelo de racionalidade vem atravessando uma crise profunda e irreversível favorecida por reflexões epistemológicas diversas sobre o conhecimento científico, feitas por pesquisadores que problematizam a sua prática científica incluindo a análise das condições sociais e dos contextos culturais, considerados por muito tempo apenas na reflexão epistemológica da sociologia da ciência. Para Freire (2024) essas reflexões são feitas também na prática formadora por educadores/as que ao falar sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria, tomam a própria prática como exemplo concreto. Essa é a prática docente crítica "de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história" (FREIRE, 2024, p. 53).

A racionalidade hegemônica moderna 'fecha as portas para muitos outros saberes do mundo, é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato' (SANTOS, 2002, p. 32). A forma de rigor utilizada pelo cientista moderno destrói a relação sujeito/objeto e a personalidade da natureza. Assim, a crise do paradigma da ciência moderna é, conforme Santos (2002), integrada por intelectuais,

cientistas, educadores/as que ousam sair dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos ancestrais para buscar uma racionalidade mais plural e encantada. Daí a compreensão de que a crise do paradigma dominante traz consigo a configuração do paradigma emergente, ou seja, do conhecimento científico pós-moderno.

Santos (2002), esclarece que a sua discussão sobre a configuração do paradigma emergente é uma síntese pessoal sustentada por uma imaginação sociológica que considera o paradigma que se anuncia, como científico e social. Dessa forma, organiza a sua argumentação através de quatro teses.

A primeira tese: "Todo conhecimento científico-natural é científico-social", argumenta que a dicotomia entre ciências sociais e ciências naturais não tem sentido, por se contrapor aos conceitos de ser humano, cultura e sociedade, e, nesse sentido, pela própria concepção de que consciência e matéria são interdependentes e não estão ligadas por nexos de causalidade e medidas matemáticas.

A ciência pós-moderna ou paradigma emergente, de acordo com Santos (2002) promove as interações e intertextualidades em projetos de conhecimento locais e unos. Nesse diálogo, Freire (2024) afirma que o/a professor/a crítico/a pensa errado quando pensa mecanicistamente e de forma fragmentada a produção do conhecimento e o ensina desconectado do concreto vivido pela escola, pelos/as alunos/as e das experiências cotidianas da prática docente. Nesse sentido, cabe indagar: quando se ensina sobre genética é correto deixar de discutir as consequências do racismo científico validado pela Biologia e Antropologia Física no século XIX? O ensino de Biologia não deve questionar as desigualdades raciais e sociais?

Considerando essa influência e sua posição indiscutivelmente humanista, se Paulo Freire tivesse problematizado e desenvolvido uma teorização específica sobre o racismo na educação brasileira, sua epistemologia contribuiria significativamente para o debate. Na obra *Pedagogia da autonomia*, embora, não seja realizada uma análise específica, termos como racismo, branquitude, preconceito, discriminação são inseridos nas discussões, inclusive no capítulo I, título 17, Paulo Freire argumenta que a prática educativa deve rejeitar qualquer forma de discriminação.

Como bem diz Freire (2024, p.32) "Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?". "Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido" (FREIRE, 2024, p. 32). Esse tipo de prática docente além de sustentar a cisão entre sujeito e objeto, promove a objetificação de docentes e discentes e ainda fortalece a compartimentalização (HOOKS, 2017).

A segunda tese de Santos (2002) sobre o paradigma de ciência emergente afirma que "todo o conhecimento é local e total", sustentando-se no argumento de que o conhecimento fragmentado em disciplinas especializadas segrega as disciplinas e áreas de conhecimento ao mesmo tempo em que cria de forma arbitrária fronteiras entre as mesmas. O conhecimento é total e local porque é contextual e envolve os grupos sociais concretos e os projetos de vida adequados às necessidades locais. "A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. O conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia em busca de novas interfaces" (SANTOS, 2002, p. 47-48).

Nesse sentido, pode-se falar em epistemologias que tratam da multidimensionalidade do real e do conhecimento indiviso e não fragmentado e hierarquizado e dos aspectos sociais, culturais, históricos, espirituais e ecológicos. Como bem diz Moraes (1997) em sua obra: *O paradigma educacional emergente*, a ciência emergente ensina que tudo está em movimento dinâmico, pluralista e holístico. Isso implica pensar que, na educação as ações do sujeito e do objeto são recíprocas, que é preciso encorajar diferentes formas de diálogo entre as múltiplas epistemologias, baseá-las na prática e desenvolvê-las com base na prática.

Na obra, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire discute a formação e a prática docente crítica ou progressista indissociada da reflexão crítica sobre a prática, que enquanto dimensão social da formação humana, deve estar voltada ao desenvolvimento da autonomia ou de uma pedagogia libertadora. Para Saul e Saul (2016), Paulo Freire elabora na obra a sua concepção do saber fazer docente, dando ênfase aos fundamentos políticos,

filosóficos e antropológicos de sua proposta contra-hegemônica para a compreensão da prática docente e aprofundando temas específicos relacionados à prática de ensinar-aprender e à formação docente. A formação docente para Paulo Freire deve ser um processo permanente em que educadores/as e educandos/as compreendam-se como seres inacabados.

Freire (2024), traz à tona a discussão de saberes considerados fundamentais à formação e prática docente de educadores críticos ou progressistas problematizadas a partir das palavras iniciais: "Ensinar exige", talvez como uma forma de afirmar e sistematizar suas reflexões sobre a docência e a existência de conteúdos obrigatórios na docência que são demandados pela prática educativa em si mesma e elaborados pelos sujeitos em suas experiências formadoras contínuas.

Esse pensamento recusa a fragmentação do saber e a relação hierarquizada entre os saberes porque a prática educativo-crítica deve estar apoiada no diálogo recíproco (intercomunicação) entre os sujeitos e entre os sujeitos e as áreas de conhecimento, de maneira que um não se torne objeto do outro, com vistas a uma formação humana emancipadora. A fragmentação do saber é um dos erros epistemológicos da educação bancária, que por sua vez, se aproxima aos modelos de formação centrados na racionalidade técnica.

Sob o mesmo ponto de vista, Hooks (2017) diz que a maioria dos/as docentes recebeu formação acadêmica sustentada por modelos que reforçam sistemas de dominação e parcialidades, por isso, muitos/as se sentem incomodados/as com práticas pedagógicas progressistas, engajadas que buscam construir currículos integrados, contextualizados e multiculturais e, que, portanto, questionam as parcialidades estabelecidas pela racionalidade técnica.

Nesse contexto, teoria e prática também precisam estar em relação de reciprocidade e não de dicotomia. Assim como Paulo Freire, Bell Hooks diz que a teoria por si só, ou seja, a teoria abstrata, narcisista, não liberta se não promover a prática. Esses pensadores afirmam a importância da teoria para pensar a prática docente e possibilitar a produção autônoma de novos conhecimentos a partir das experiências cotidianas. Portanto, a cisão entre teoria e prática nega o poder da educação libertadora para o desenvolvimento da consciência crítica.

A terceira tese de Santos (2002) sobre o paradigma de ciência emergente firma que "todo conhecimento é autoconhecimento", explica que a ciência moderna criou o sujeito epistêmico mas impôs-lhe a distância empírica por não aceitar a interferência dos valores humanos no conhecimento objetivo.

Porém, na prática educativo-crítica uma das tarefas mais importantes é criar condições para que os/as educandos produzam saberes assumindo-se como sujeitos e objetos, ou seja, nas suas relações com os outros e os/as educadores/as aprendam a assumir-se como seres sociais, históricos, pensantes críticos, transformadores e capazes de ser e sentir, senão a prática educativa deixa de ser um processo de formação humana e vira puro treinamento (FREIRE, 2024). E ainda, conforme o autor, a inserção crítica só existe na dialeticidade objetividade-subjetividade. "Daí que seja necessário, numa indiscutível "racionalização", não propriamente negá-lo, mas vê-lo de forma diferente" (FREIRE, 1987, p.39).

Em concordância, Bell Hooks (2017) afirma que a prática docente engajada precisa oferecer a oportunidade de desenvolvimento do pensamento crítico, pois independente de qualquer marcador de diferença social como: classe, raça, gênero, religião, pensar criticamente sem considerar o nosso ser e nossos modos de existência, impede a nossa capacidade de progredir, mudar e crescer. Em outras palavras, "não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que se funde na dialogicidade" (FREIRE, 2024, p.42).

A quarta e última tese sobre o paradigma de ciência emergente de Santos (2002) firma que "todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum", porque a racionalidade da ciência moderna não dá conta de explicar a nossa maneira de ser e estar no mundo. Pelo contrário, a ciência pós-moderna dialoga com outras formas de conhecimento, ou seja, outras racionalidades, a exemplo do conhecimento do senso comum, o conhecimento prático que orienta as nossas ações cotidianas. Para a ciência moderna o senso comum é ilusório, para a ciência emergente, pós-moderna enriquece as nossas relações com o mundo.

Com efeito, segundo Santos (2002), o paradigma emergente faz uma ruptura epistemológica no sentido de realizar uma inversão, ou seja, o conhecimento científico é realizado na medida em que se converte em

senso comum. Isso porque, o senso comum é prático e se reproduz nas experiências de vida dos grupos sociais, é interdisciplinar, é imetódico e privilegia ação.

Freire (2014) afirma como primordial na prática docente o respeito ao senso comum, aos saberes de pura experiência feito. Daquilo que Boaventura de Sousa Santos chama de ecologia dos saberes. Esses saberes precisam ser rediscutidos de maneira que vão criticizando-se e aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, ao ponto de transformarem-se em curiosidade epistemológica. Assim, a prática preconceituosa em relação ao sujeito ou ao saber precisa ser rejeitada pela comunicação recíproca.

Com efeito, o paradigma emergente contrapõe-se à linha abissal epistemológica inventada pela ciência moderna do norte global, de maneira que os conhecimentos populares, práticos, as crenças e conhecimentos produzidos por grupos sociais historicamente discriminados e ou aprisionados do outro lado da linha abissal (camponeses, indígenas, negros, pessoas com deficiência) não são considerados como conhecimentos. Isso porque, o projeto colonial eurocêntrico foi tido como o marco inicial das construções modernas de concepções de conhecimento, assim, os povos autóctones e colonizados foram colocados do outro lado da linha, como os da natureza, os inexistentes, os sem humanidade, os sub-humanos. Por isso, a ciência moderna não pode ser pensada sem sub humanidade moderna (SANTOS, 2009).

As epistemologias abissais do norte global impõem fronteiras que resultam intencionalmente, conforme Santos (2009), no epistemicídio das epistemologias, ou seja, das experiências cognitivas construídas por grupos sociais oprimidos. Para além dessa compreensão, a filósofa e ativista antirracista Sueli Carneiro, pensa o epistemicídio como um processo persistente de negação do acesso à educação de qualidade, de produção da inferiorização intelectual, de discriminação contínua no processo educativo, de desqualificação e silenciamento das formas de conhecimento, de negação da condição de sujeitos cognoscentes dos povos dominados. "E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento "legítimo" ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte

a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2023, p. 97).

Dessa forma, o paradigma emergente, remete à um novo pensamento, um pensamento pós-abissal, que significa um pensamento alternativo de alternativas, contra-hegemônico, descentrado, uma epistemologia do sul. "O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir" (SANTOS, 2009, p. 43).

Então, Santos (2009) argumenta ainda que a justiça social global está ligada à injustiça cognitiva global, portanto, lutar pela justiça social global é, também, uma luta pela justiça cognitiva global. Por isso, o pensamento pós-abissal confronta a monocultura da ciência moderna para aprender com o sul, utilizando a epistemologia do sul com uma ecologia de saberes, isto é, com reconhecimento da diversidade de saberes em interações, dentre os quais, a ciência moderna é apenas uma delas. A ecologia de saberes é interconhecimento, ou seja, "é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios" (SANTOS, 2009, p.47).

Nesse sentido, a ecologia de saberes é uma epistemologia pós-abissal que trabalha com a interdependência entre os saberes científicos e não científicos. Como exemplo, os conhecimentos dos camponeses, indígenas, africanos e afrodescendentes, sobre a conservação da biodiversidade e da vida e de seus universos simbólicos transmitidos oralmente de geração em geração, são reconhecidos. O contexto da ecologia de saberes não se baseia e nem constrói hierarquias de conhecimentos abstratos para intervir no mundo (SANTOS, 2009).

A partir da discussão realizada até aqui é possível pensar que a educação, no viés de um paradigma educacional emergente, precisa constituir-se de epistemologias plurais que problematizam continuamente a prática pedagógica docente. As contribuições de Paulo Freire e Bell Hooks permitem compreender a categoria prática docente como uma atividade formadora especificamente humana e, portanto, dialógica e plural. Nesse contexto, os educandos são sujeitos sócio-históricos, contextualizados, cognoscentes e

inacabados, por isso, na concepção mecanicista do conhecimento não há espaço para a formação humana.

## 2.1 A prática docente e a reflexão crítica sobre a prática

A obra de Paulo Freire é uma referência crítica, contra-hegemônica obrigatória no estudo da formação e prática docente que se opõe a modelos de formação pré-estabelecidos sustentados na racionalidade técnica e determinista. Sua discussão entrelaça categorias conceituais como diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização, dentre outros, alinhando-se às racionalidades prática e crítica e refletindo a complexidade dos contextos concretos da prática e a autonomia dos/as professores/as para mobilizar saberes teóricos e práticos fundamentais à construção de conhecimentos novos e reflexão crítica sobre a prática a fim de transformá-la (SAUL; SAUL, 2016).

Para Paulo Freire, a formação permanente e reflexão crítica sobre a prática docente estão imbricados porque formação permanente "pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo" (SAUL; SAUL, 2016, p. 25).

Em conformidade, Bell Hooks (2017) enfatiza que no contexto da pedagogia crítica, engajada, progressista, a reflexão crítica sobre a prática abraça o desafio da autoatualização constante, assim os/as professores/as serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que realmente envolvam os alunos em saberes que aumentem suas capacidades de viver plenamente.

António Nóvoa, um estudioso do campo da formação docente, em seu texto intitulado: Paulo Freire (1921-1997): a "inteireza" de um pedagogo utópico, reconhece a importância do referencial de Paulo Freire para o mundo. Para Nóvoa (1998), um dos princípios fundamentais da obra de Paulo Freire é a prática educativa dialógica, baseada nos conhecimentos, na realidade cotidiana concreta e na práxis dos/as educandos/as e fortemente enraizada nos seus contextos culturais. Nesse sentido, o diálogo não é uma questão estratégica mas um aspecto central do processo educativo intimamente ligado à convicção

de que é preciso construir uma ligação forte entre a teoria e a prática.

De acordo com Nóvoa (1998), Paulo Freire aprofunda as condições de uma unidade dialética entre ação e reflexão, teoria e prática posto que a prática separada da teoria é puro verbalismo é ativismo cego. "Na verdade, defende que não há práxis autêntica fora da unidade dialética prático-teoria, do mesmo modo que não há contexto teórico verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto (NÓVOA, 1998, 177). Nesse sentido, Freire (2024), diz que as epistemologias são necessárias à reflexão crítica sobre a prática de tal modo concreto que quase se confundam com a própria prática.

Desse modo, a prática docente crítica implica o movimento dinâmico e constante de reflexão na ação. Esse processo é vital para que o saber fazer espontâneo seja superado pela curiosidade epistemológica. Freire (2024) esclarece que a teoria é necessária à reflexão crítica, porém se a prática for objeto de análise a epistemologia não pode estar separada da prática. A relação teoria e prática é dialética, de comunicabilidade na prática docente reflexiva.

E ainda, esse processo resulta na reflexão sobre a ação, ou seja, no saber compreender, que por sua vez, provoca rupturas, mudanças, novos conhecimentos e novos compromissos assumidos pelos sujeitos que também se reconhecem como objetos, e, portanto, como seres históricos, culturais, sociais e pensantes. Por isso, Freire (2024, p.40) diz: "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática", pois esse é um exercício necessário à produção e ao desenvolvimento da autonomia ou liberdade e emancipação de educadores/as e educandos/as.

Vale ressaltar que a necessidade da reflexão crítica sobre a prática docente está conectada com o pensamento contra-hegemônico porque busca construir dialogicamente uma prática educativa sustentada na liberdade e autonomia dos/as educados/as, no desenvolvimento do pensamento crítico, nas diversas formas de saberes e modos de existência e na realidade concreta, contextual a fim de construir e reconstruir continuamente novos conhecimentos e novas formas de ser e de agir no mundo e com o mundo. "Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a

avaliação do meu próprio fazer com os educandos" (FREIRE, 2024, p.71).

Bell Hooks (2017) diz que essa prática de reflexão é necessária para a docência em todos os níveis educacionais porque vai mostrar que o modo de ensinar a partir de um modelo de pensamento determinista e hegemônico considerado por muito tempo universal, precisa mudar. Conforme a autora, muitos/as docentes aprendem a ensinar imitando esse modelo e se perturbam com as implicações políticas de uma educação sustentada em currículos multiculturais e multirreferenciais. Nesse sentido, Santos, Oliveira e Sússekind (2019) ressaltam que Boaventura de Sousa Santos também argumenta sobre a necessidade da formação permanente dos/as educadoreas/as e dos/as formadores/as.

### 3. METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Conforme Ludke e André (2015, p.20) "O estudo qualitativo é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada". E ainda, conforme as autoras a pesquisa de abordagem qualitativa contribui para um entendimento mais completo e detalhado da realidade educacional.

Assim, foi realizado uma pesquisa teórica centrada na seguinte questão: quais seriam as implicações dessas epistemologias críticas, contra-hegemônicas na prática docente? Esse tipo de estudo teórico é desenvolvido "com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2008, p. 50).

Dessa forma, esse estudo de revisão teórica (GIL, 2008), centrado na obras de Boaventura de Sousa Santos (Um discurso sobre as ciências), de Paulo Freire (Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa) e de Bell Hooks (Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade), tem como objetivo pensar sobre a prática docente a partir dessas contribuições

epistemológicas consideradas no contexto desse estudo como críticas, ou seja, contra-hegemônicas.

### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epistemologia crítica de Boaventura de Sousa Santos contrapõe-se à racionalidade científica moderna ocidental através de quatro teses: 1) Todo conhecimento científico-natural é científico-social; 2) Todo o conhecimento é local e total; 3) Todo conhecimento é autoconhecimento e 4) Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Esse pensamento contra-hegemônico converge com o pensamento de Paulo Freire e Bell Hooks possibilita pensar continuamente a prática pedagógica docente como uma atividade formadora especificamente humana e, portanto, contextual, dialógica, relacional, plural, que sempre se amplia e busca novas interfaces. Nesse sentido, essas epistemologias críticas contra-hegemônicas da pedagogia têm implicações importantes na reflexão crítica sobre a prática docente.

A prática docente, compreendida como uma atividade formadora em si mesma, especificamente humana que se constitui dialógica, problematizadora e plural, precisa confrontar a influência do modelo de racionalidade da ciência moderna. Nesse contexto, a epistemologia da pedagogia libertadora de Paulo Freire afirma-se como um contraponto por sua força de resistência política e epistêmica firmada constantemente por perspectivas diversas de conhecimentos que se contrapõem ao modelo de ciência moderna eurocêntrica e ao modelo do norte global de produção mundial de conhecimento. Nesse sentido, Paulo Freire discute a formação e a prática docente crítica ou progressista indissociada da reflexão crítica e permanente sobre a prática, que enquanto dimensão social da formação humana, deve estar voltada ao desenvolvimento da autonomia ou de uma pedagogia libertadora.

Assim, dessa análise resultam algumas questões como: a necessidade de pensar criticamente a prática docente a partir de epistemologias críticas e plurais, de forma contínua, e a partir da compreensão dos/as educadores/as e educandos como sujeitos sócio-

históricos com vistas ao desenvolvimento de uma formação humana emancipadora.

Por fim, com influência das epistemologias críticas trabalhadas nesse artigo, afirma-se que o processo de ensinar é especificamente de formação humana, portanto, exige comprometimento com uma forma de educação que faça rupturas com o modelo hegemônico de racionalidade determinado pelo norte global, no sentido de construir uma docência-discência crítica, reflexiva e contínua sustentada na relação dialética entre teoria-prática, diversidade ou ecologia de saberes e contextualização das experiências e modos diversos de existir, saber e agir.

Por fim, é pertinente ressaltar que a prática docente é em si político-pedagógica, por isso deve ser constantemente refletida, construída e reconstruída. Desse modo a neutralidade na educação é inviável. Assim, na prática educativa crítica ensinar exige disponibilidade para o diálogo aberto, crítico, respeitoso, inclusivo, diverso, contextualizado e recíproco com vistas a possibilitar novas e múltiplas perguntas e respostas.

## REFERÊNCIAS

---

- CARNEIRO, A. S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 78ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2008.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 9ª edição. Campinas SP; Papyrus, 1997.
- NÓVOA, A. Paulo Freire (1921-1997): a "inteireza" de um pedagogo utópico. *In*: APPLE, M. W.; Nóvoa, A. (Orgs.). **Paulo Freire**: Política e pedagogia. Portugal: Porto Editora, 1998, p. 167-182.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 23-71.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 13ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.) Epistemologias do Sul. *In*: Santos, B. de S.; Meneses, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 9-20.
- SANTOS, B. de S.; OLIVEIRA, J. M. V.; SÜSSEKIND, M. L. Entrevista com Boaventura de Sousa Santos para ANPEd/ Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. 24 (1). 2019, p. 1-12. Acesso em 21 dez. 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019240053>
- SAUL, A. M. & SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**. (61) 1, 2016, 19-35. Acesso em 21 dez. 2024. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865>

Alexandra Maria de Andrade <sup>1</sup>  
Daise Lilian Fonseca Dias <sup>2</sup>

*Aspects of literary reading: the role of the reader teacher to student's reading formation*

## Resumo:

Debater aspectos que envolvem a leitura literária é uma tarefa de grande relevância, considerando a importância do tema para o contexto escolar, por esta razão, buscar uma fundamentação para melhor subsidiar a nossa prática docentes se faz necessária e urgente, sobretudo porque a escola necessita oportunizar condições para que o aluno amplie seu horizonte de expectativas e desenvolva suas habilidades de leitura e repertório. Ao abordarmos assuntos relacionados a essa temática, é preciso deixar claro a importância do papel do professor nesse processo, visto que sua atuação e suas práticas farão toda a diferença no tocante ao incentivo à leitura nos alunos. Nesse contexto, este artigo busca debater questões norteadoras acerca da leitura literária e o papel do professor na formação leitora dos seus alunos e, para tanto, está ancorado nos postulados de teóricos da área, como por exemplo, Zilberman (2012), Solé (1998), Leite (2001), BNCC (2017), dentre outros. A pesquisa mostrará a necessidade de formação continuada para o professor de língua portuguesa, em seu papel de professor de literatura, bem como da sua formação pessoal como leitor, por ser este um fator decisivo para a motivação dos seus alunos.

**Palavras-chave:** Leitura literária, ensino de literatura, letramento literário.

## Abstract:

*Debating aspects related to literary reading is a very relevant task, considering the importance of this theme to the school context. For this reason, to seek for a theoretical formation in order to support our teaching practice is necessary and urgent, specially because the school needs to promote conditions so that the students can widen their horizon of expectations and develop their reading skills and repertoir. When we discuss such a topic, it is worth mentioning the importance of the teacher's role in this process, since his/her performance and practices will make the difference in the motivation to reading. In this context, this paper aims at debating fundamental issues related to literary reading and the role of the teacher in the reading formation of his/her students and, for such anenterprise, it is supported by some theoretical reflexions such as those of Zilberman (2012), Solé (1998), Leite (2001), BNCC (2017), among others. This research will show the need for a continuous formation for the teacher of Portuguese, considering that this is a decisive factor for the motivation of his students.*

*Keywords/ Palabras-clave: Literary Reading, Teaching of Literature. Literary literacy.*

1. Professora de Língua Portuguesa da rede Estadual de Ensino Seduc-Ce, Mestre em Letras pelo PROFLETRAS/UFCG,  
2. Professora de Língua Inglesa e Literatura da Universidade Federal de Campina Grande, Doutora em Letras (UFPB).

## 1. Introdução

Este artigo é um recorte da nossa dissertação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/ UFCG), na qual desenvolvemos uma proposta de leitura para turmas da EJA, trabalhando as obras clássicas da literatura "universal", no caso, os romances de formação ingleses *Jane Eyre* (1847) e *David Copperfield* (1850), os quais aparecem em livros didáticos de língua portuguesa no Brasil. *Jane Eyre*, inclusive já figurou em provas do ENEM, como na edição de 2017, fato que só colabora para ressaltar a importância deste clássico para alunos de língua portuguesa.

Neste contexto, considerando o cenário adverso da leitura no Brasil, marcado por desafios educacionais, o apelo constante das telas e o consumo acelerado de conteúdos digitais tornam ainda mais difícil despertar nos estudantes o interesse pela leitura aprofundada e reflexiva. Diante dessa realidade, discutiremos aspectos relacionados à leitura de textos literários, destacando o papel fundamental do professor como mediador nesse processo. Esse papel se revela ainda mais crucial quando se reconhece que o trabalho com literatura em sala de aula deve proporcionar momentos de fruição estética. No entanto, se o professor não for um leitor engajado, torna-se mais difícil sensibilizar o aluno para a relevância dessa prática. Além disso, a leitura literária contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a promoção do letramento literário, elementos essenciais na formação de sujeitos mais conscientes e participativos.

Essas discussões merecem ser compreendidas como da mais alta relevância por qualquer docente de Língua Portuguesa, notadamente por ser responsável pelo ensino de literatura para alunos do Ensino Fundamental e Médio, seja de EJA ou não, eis por que o embasamento teórico a seguir lhe permitirá perceber de modo mais aprofundado o que alguns dos principais teóricos do assunto tem escrito a respeito, e isto lhe permitirá refletir sobre a sua prática docente e agir criticamente sobre ela, levando em conta as necessidades dos alunos no contexto da leitura literária em sala de aula. Sendo assim, para fundamentarmos os pontos selecionados, foram selecionados alguns dos postulados de Soares (2020), Zilberman (2012), Leite (2001), BNCC (2017), dentre outros. Essas contribuições teóricas fundamentarão as questões-chaves que visam o despertar do

professor para uma melhor prática docente, neste quesito.

## 2. Fundamentação Teórica

A leitura está presente em vários momentos da nossa vida. Pois, desde a infância lemos tudo o que está ao nosso redor, e essa leitura pode ser de uma imagem, de um lugar, de um objeto, enfim, inúmeras são as maneiras de nos apropriarmos do conhecimento por meio da leitura formal e, especialmente, da leitura de mundo que nos enriquece de conteúdos que nos são transmitidos diariamente sem nenhum tipo de sistematização, pois de acordo com a famosa concepção de Freire (2003, p. 11), "a leitura de mundo precede a leitura da palavra", e nos habilita a dizer que a apropriação da leitura ocorre na escola e também fora dela.

Um ponto de grande importância para a aprendizagem da humanidade, a leitura, além de facilitar o aprendizado de conteúdos específicos, aperfeiçoa a escrita, capacita os leitores a desenvolver diferentes ações, tornando esses sujeitos independentes. O ato de ler resulta numa visão crítica daquilo que foi lido, pois sabemos que a leitura é um campo que apresenta vários aspectos, sejam eles cognitivos ou linguísticos e que implica também numa relativa atualização do texto em seu contexto de recepção.

Por conseguinte, a leitura possibilita às pessoas saírem de um lugar de indiferença, restabelecer a independência e o posicionamento pessoal crítico que muitas vezes são cerceados pela falta de acesso à leitura. Por esta razão, a leitura se torna basilar nesse contexto social, pois atua como instrumento libertador de atuação crítica, de local de fala de indivíduos que pertencem a uma sociedade que não oferece oportunidade às pessoas a receberem uma educação pública de qualidade. Assim, a escola se torna um local que precisa acolher todas essas pessoas que necessitam de uma educação que, de fato, sirva para a vida.

À luz dessas reflexões, é urgente o desenvolvimento de práticas de leituras em sala de aula para que os estudantes adquiram as aptidões de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade em que vivem, pois apesar dos vários avanços tecnológicos, a leitura e a escrita continuam a desempenhar um importante papel de inserção social. Pois, como afirma Brito

(2007, p. 3): "Ser letrado significa, acima de tudo, ser funcionalmente alfabetizado, isto é, ser capaz de usar da escrita para a realização das tarefas cotidianas características da sociedade urbano-industrial".

Nesse sentido, cabe à escola, de forma ética, direcionar as opiniões do sujeito proporcionando-lhe uma postura crítica do mundo, fazendo-o capaz de utilizar a leitura e a escrita de forma consciente, de modo a intervir na sua realidade. Compactuamos com Leite (2001, p. 25) quando afirma: "Talvez a diretriz pedagógica mais importante no trabalho dos professores, seja a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais". O trabalho da leitura junto com a escrita de redações, retextualizações, criação de novos textos, de textos para blogs e/ou contas de *Instagram*, dentre outros, é um caminho natural possível para o desenvolvimento de habilidades resultantes do processo de leitura do texto literário.

Ao abrir um espaço para que o sujeito/aluno interprete, sistematize e confronte a realidade, isto é, faça um efetivo uso da leitura/escrita, o letramento (literário) assegura-lhe uma posição diferente na sua relação com o mundo, um lugar não necessariamente alcançado por aqueles sujeitos que somente dominam o código. Nesse pensar, Soares (2004, p.107) afirma que "o aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las, mas", em especial, "a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural."

Nesse universo tão amplo como o da leitura, é importante destacarmos que "A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto" (Solé, 1998, p. 44). Neste entendimento intervêm com o leitor tanto o texto como seu conteúdo (temáticas sociais, ambientais etc) e sua forma (conto, peça, romance, poesia etc), suas perspectivas e conhecimentos prévios.

Tal percepção de que a leitura envolve processos múltiplos é encontrada em Kleiman (2004, p. 12), ao defender uma concepção de leitura como um "processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico". Para a autora, a leitura é uma atividade em que os leitores buscam um sentido para um texto escrito, em que ler não é apenas um ato

mecânico, é antes um ato social entre leitor e autor, sujeitos que interagem entre si com desejos e objetivos determinados socialmente. Zilberman (2012, p. 35), por sua vez, entende que "a leitura constitui elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro porque forma a base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento".

Assim, vale destacar o papel essencial da escola no que diz respeito às práticas desenvolvidas nesse ambiente, sobretudo porque ainda são postos em prática alguns modelos de leitura como mera atividade de decodificação, na realização de exercícios compostos de automatismos que em nada ajudam ou acrescentam na aprendizagem do aluno. Esta atividade, muitas vezes encontrada nos livros didáticos e intitulada de "interpretação", solicita somente que o aluno realize questões já expressas no texto de forma explícita e mecânica. Outra forma de abordagem muito comum seria a leitura avaliativa, prática que permite ao docente averiguar se o aluno compreendeu ou não o texto. Para Solé (1998, p. 3), esse tipo de processo meramente "ascendente, considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando pelas palavras, frases, em um processo sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto".

A escola, na condição de uma instituição respeitada, guarda concepções "legitimadas" que precisam ser repensadas, pois terminam por formar uma parcela de leitores capazes somente de decodificar um texto, e com graves dificuldades para compreenderem o que leem. Talvez seja esse o maior problema que a escola enfrenta. Segundo Solé (1998), a criação de significados na leitura nos indica a intervenção de um leitor ativo, que faz um grande esforço cognitivo ao realizar uma leitura. Esse leitor ativo e crítico que verifica e analisa o texto, deve ser instigado a partir de leituras com objetivos claros e significativos, os quais serão determinantes para a "compreensão" que o leitor fará do texto que lê, para que, assim, exista a criação de sentidos, não sendo a interpretação uma tradução do significado daquilo que o autor disse.

Na perspectiva de Solé (1998, p. 24), "para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam a compreensão". Esse tipo de aprendizado pode ser encontrado desde os PCN (1998, p. 48) - ou seja, esta

não é uma discussão recente - ao pontuarem que, "o desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical não se dá de forma isolada, mas pressupõe um processo de realimentação constante".

Nesse cenário, o papel da escola é preponderante pois, de acordo com Kleiman (2004), a escola tem papel decisivo nesse processo que visa assumir o letramento como objeto do ensino no âmbito das etapas escolares, o que implica em considerar uma concepção social da escrita, em contraposição a essa concepção de caráter tradicional que considera o trabalho realizado com a leitura e produção textual como aquisição de competências e habilidades individuais. Desta forma, para a autora, a escola precisa partir de uma concepção de leitura e de escrita como práticas dialógicas e coletivas com diferentes funções e indissociáveis dos contextos em que se desenvolvem. E nesse cenário a leitura literária vem como um suporte de grande valor para se alcançar esses objetivos.

Entretanto, despertar o interesse dos jovens pela leitura é um processo delicado que requer destreza. Logo, o aluno só irá apreciar tal atividade se o universo literário for exposto a ele de maneira agradável e significativa, uma vez que o ato da leitura deve ser tratado como algo prazeroso, e é nesse espaço que entra a literatura, pois de acordo com Colomer (2007, p. 31), "o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa". Assim, a literatura é um recurso didático valioso no processo de desenvolvimento da habilidade de leitura, uma vez que promove a significação do ato de ler.

Nessa direção, Cosson (2021, p. 35) postula que: "ler é produzir sentidos por meio de um diálogo, uma conversa". Isso significa que a leitura passa a ser um diálogo, uma conversa com outras culturas, e esse compartilhamento de histórias faz com que o indivíduo se encontre em outras realidades, pois os textos literários são cheios de significação e construção de sentidos. Para Colomer (2007, p. 132), "a literatura funciona como uma agência de socialização cultural". É essencial às novas gerações participar dessas novas metodologias, para que, assim, enxerguem a leitura como uma atividade prazerosa. Contudo, o ensino de literatura no Ensino Fundamental e Médio, segundo Cosson (2021, p. 70): "se perde ao servir de pretexto para questões gramaticais, como era comum nos livros didáticos, ou para um hedonismo inconsequente,

no qual a leitura vale pela leitura, sem nenhuma orientação."

Na verdade, o trabalho com o texto literário deve priorizar outras concepções que contemplem a leitura significativa e de fruição. A leitura segundo Yunes (1995, p. 1), é um "ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas."

Diante desse contexto, o aluno deve ser estimulado tanto a analisar quanto a questionar, transformando o ato de ler em uma atividade ativa, de interação com a obra. Trabalhado dessa forma, o texto literário, também proporciona uma aprendizagem prazerosa e rica de sentidos, pelo fato de os alunos se identificarem com as histórias, com a aproximação de suas vivências e de seu dia a dia, como ocorre com a leitura de romances de formação, uma vez que tratam das experiências de vida do herói ou heroína em geral, da infância à vida adulta, e destacam a importância dos estudos para o progresso pessoal, social e emocional de quem o protagoniza, como se perceber em *Jane Eyre* (1847), de Charlotte Brontë e em *David Copperfield* (1850), de Charles Dickens; a leitura dessas obras adaptadas serve para o propósito de se trabalhar o subgênero do romance chamado de Romance de Formação, quanto para qualquer outra proposta de leitura.

Lobato (1964) defendia que, para despertar o prazer de ler, temos que começar às vezes por textos mais fáceis para depois chegarmos às leituras que pretendemos alcançar, como é o caso da leitura de obras clássicas adaptadas, uma prática defendida por teóricos, como Machado (2002). Neste sentido, acrescenta Lobato (1964, p. 250): "Quem começa pela menina da capinha vermelha", por exemplo, "pode acabar nos Diálogos de Platão, mas quem sofre na infância a dos livros instrutivos e cívicos, não chega até lá nunca. Não adquire o amor da leitura."

Dessa maneira, a leitura literária pode se tornar de grande valia para os alunos, considerando que através dela ele é provocado a experimentar emoções, provocar o imaginário, sair de seu mundo muitas vezes difícil, se deslocar para outros mundos. Para Yunes (1995, p. 2), "Ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Desde o início a leitura deve contar com o leitor," com "sua contribuição ao texto, sua observação

ao contexto, sua percepção do entorno. O prazer de ler é também uma descoberta."

Assim, a literatura proporciona a esse leitor que não tem oportunidade de conhecer outras culturas *in loco*, fazê-lo através da leitura. Essa magia, por assim dizer, é possível através do texto literário, pois de acordo com Cosson (2021, p. 17), "na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos". Esse sentimento de pertença pode gerar no aluno uma aproximação com a obra despertando a vontade de saber o final da história, como os personagens irão ficar, se alcançarão seus objetivos, servindo, assim, de estímulo para suas vidas, como bem ilustram os romances de formação. Sobre esse comportamento do leitor Zilberman (2012, p. 43) afirma que "é importante considerar que tal significado só pode ser construído na imaginação, depois de o leitor absorver as diferentes perspectivas do texto, preencher os pontos de indeterminação, sumarizar o conjunto e decidir-se entre iludir-se com ficção e observá-la criticamente."

É preciso, então, que se compreenda, com base em Cosson (2021), que os espaços destinados à literatura devem ser locais de destaque nas escolas, nas salas de aula, uma vez que é por meio da leitura das obras literárias que, ensinadas e conduzidas de forma adequada, exercem um papel diferenciado na vida dos alunos. Reforçamos aqui a importância da leitura de clássicos, mesmo que esse trabalho seja realizado com obras adaptadas, mas que o professor considere o texto em sua totalidade, e que ele não seja utilizado de forma fragmentada ou como pretexto para atividades gramaticais.

Todos esses aspectos assinalam que as abordagens realizadas em sala a respeito do texto literário revelam ocorrer discordância entre os documentos basilares de ensino no Brasil e aquilo que os críticos apontam como adequado em relação ao ensino da literatura. Entre os documentos norteadores destaca-se a BNCC (2017), a qual se ocupa das habilidades e competências a serem difundidas na Educação Básica. Nesse caso, é interessante analisar o que esse documento anuncia como obrigatório a ser debatido em sala, quando se refere ao texto literário e quais normas metodológicas são direcionadas para fazer do texto literário um componente presente na aprendizagem no processo formativo dos estudantes. Esse trabalho consciente

com o texto literário trará um ganho imensurável para a formação leitora do aluno.

Sabemos que para se chegar a esse patamar no trabalho realizado na escola é preciso a quebra de algumas práticas, pois sem ferramentas metodológicas adequadas para enfrentar o distanciamento do aluno do texto literário veremos um apagamento significativo da literatura, instrumento este, valioso e essencial no letramento literário do aluno. A literatura é uma forma de resistência, de conscientização, encontramos em suas páginas denúncias, rupturas de paradigmas, de preconceitos e de servidão, por isso, ter acesso a ela de forma adequada é ideal, tendo em vista que ela deve chegar a todos como um direito.

### 3. Metodologia

Por ser este artigo de natureza amplamente teórica, nesta seção prosseguiremos com a discussão, desta vez com enfoque especial para os resultados percebidos ao longo da pesquisa, com destaque para o papel do professor no ensino de leitura literária, pois como sabemos, a escola é um local de aprendizagem baseada no diálogo e na partilha de saberes, e o professor é peça fundamental nesta engrenagem social que pode ser transformadora, notadamente porque a escola é um espaço privilegiado para a evolução leitora de seus alunos. Assim, cumpre frisar que a pesquisa bibliográfica, conforme aponta Gil (2008), é um dos primeiros passos no processo de elaboração de uma pesquisa científica, sendo fundamental para o levantamento e análise das principais produções sobre um determinado tema. Essa modalidade de pesquisa permite a construção de uma base teórica sólida, oferecendo os fundamentos necessários para a realização do estudo. As discussões adiante visam promover uma metodologia transformadora por parte do professor de literatura.

Nessa discussão sobre ensino de literatura na escola, vale ressaltar que é atribuída a leitura a função geradora de conhecimento, de cultura, ascensão social e de lazer. Ler, segundo Solé (1998, p. 22), "é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se obter uma satisfação pertinente para os objetivos que guiam sua leitura". Na afirmação acima é nítida a presença de dois sujeitos envolvidos nesse processo: um *leitor ativo*, que processa e investiga o texto, e um *objetivo*, a leitura que é feita sempre com

uma finalidade. É possível colocar aqui outro elemento importante, o *professor*. É ele um dos responsáveis diretos pela interlocução entre o aluno e a leitura a ser desenvolvida. Ele, professor, deve conduzir o processo de forma que seja mais fácil e vprazeroso o interagir com o texto criticando, compreendendo e desenvolvendo sua interpretação, pois a leitura possui diversas definições, e ativa diversos mecanismos de compreensão, por exemplo. Dessa forma, nossos alunos precisam dessa condução para que não desistam diante dos obstáculos inerentes à compreensão de textos literários.

Dentre esses mecanismos, Soares (2020, p. 68-69) destaca: "do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma, tecnologia)," deve ser vista como "um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas", as quais "se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. [...] refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo."

Aqui percebemos que a leitura abrange uma série de alinhamentos, por parte do leitor, que precisam ser desenvolvidos com a ajuda do professor, este na condição de canal entre o texto e o leitor. Nessa interação, é importante destacar a figura do professor como leitor.

Nessa perspectiva, alguns indicadores são pertinentes, como por exemplo, os dados da 6ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil (2024)*, realizada pelo Instituto Pró-Livro. Eles revelam que o professor ocupa o segundo lugar entre os principais influenciadores de leitura dos brasileiros, ficando atrás apenas da mãe. Segundo o levantamento, 43% dos leitores afirmaram que começaram a ler por incentivo de um professor, o que evidencia o papel central desse profissional como mediador da leitura literária. A pesquisa também destaca que a atuação docente é ainda mais significativa entre os leitores que frequentaram a escola pública, indicando que a mediação feita na sala de aula pode compensar a ausência de estímulo leitor no ambiente familiar. Tais dados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o papel do professor como formador de leitores críticos e autônomos, especialmente no contexto da EJA, onde

a escola muitas vezes representa o único espaço de acesso à literatura

Dessa forma, a tarefa de fomentar o interesse pela leitura não é pertença apenas do professor de português; ela tem que ser uma tarefa de equipe, uma perspectiva compartilhada que envolva toda a escola, uma vez que a docência, como ação educativa, requer interdisciplinaridade, isto é, a participação coletiva e o comprometimento de toda escola.

Assim sendo, entendemos a relevância de se investir na formação continuada de professores, para fomentar o trabalho desses profissionais, visto ser ela essencial para uma melhor prática docente. É em momentos de formação que os (futuros) docentes iniciam ou ampliam sua jornada profissional, adquirindo condições de desenvolver competências, o domínio dos conteúdos específicos, dos pedagógicos e dos profissionais referentes à ação docente. Nessa etapa, os professores também aprendem que serão protagonistas de processos complexos de desenvolvimento humano deles próprios como também de seus alunos ao longo de sua caminhada profissional. Dessa forma, a formação continuada dos professores é um elemento essencial para a criação de práticas pedagógicas significativas e para a mediação eficaz da leitura literária, especialmente no contexto da EJA. O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL, 2011) destaca que a capacitação docente é fundamental para a promoção de uma educação de qualidade, que favoreça o acesso e a permanência dos alunos no universo literário. Segundo o PNLL (2011), 60% dos professores que participaram de programas de formação continuada relataram uma melhora significativa na prática pedagógica, especialmente no desenvolvimento de estratégias para a mediação de leitura. Além disso, o estudo apontou que a formação continuada contribui diretamente para o aumento do engajamento dos alunos com a leitura e para a melhoria das habilidades de compreensão e interpretação textual.

No que tange ainda a iniciativas governamentais para a promoção da qualidade docente, o Brasil tem avançado nas políticas de educação ao definir a BNCC (2017), como uma referência fundamental para a formação continuada dos professores, como previu a Resolução CNE/CP 02/2017, que a instituiu, o que

gerou a construção de uma política mais estruturante ao longo da última década. Em 2018, após a aprovação da BNCC do ensino médio pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC) enviou a proposta de uma base de formação de professores - afinal, uma nova estrutura curricular para alunos demanda também um novo professor.

Acerca dessa formação docente, é relevante acrescentar que, segundo o censo de 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>3</sup>, o Brasil tem 7.272 cursos de licenciatura oferecidos por 1.330 instituições de ensino superior, com 1,6 milhão de alunos matriculados, sendo que metade das matrículas totais está na modalidade de educação à distância. Essa facilidade de acesso aos cursos de licenciatura pode acarretar uma fragilidade na qualidade do ensino e, por conseguinte, na formação do profissional. Um dos fatores relacionados a esta questão aponta para a fragmentação dos currículos escolares, e a conhecida divisão tradicional de disciplinas não atende às necessidades da realidade social, visto que ela não prepara para o "como" ensinar. Todos esses aspectos devem ser observados, pois estão diretamente implicados com as práticas docentes.

Assim, discutir diferentes projetos de ensino e de formação de professores dando ênfase aos compromissos éticos e políticos do fazer pedagógico é urgente, pois a preparação do profissional para exercer sua profissão com propriedade é imperativa e necessária para se conseguir êxito na difícil tarefa de lecionar. Por conseguinte, a qualidade na formação do professor é determinante para a aprendizagem dos estudantes na educação básica.

No tocante ao trabalho com a leitura em relação aos profissionais da educação, é preciso redobrar a atenção, pois a escola precisa de professores leitores se desejar uma melhor qualidade no ensino. Se a prática de leitura for um hábito comum ao professor, ele servirá de modelo para seus alunos, pois haverá grande chance de despertar neles o desejo e a curiosidade de também descobrirem o encantamento e o prazer que só a leitura pode despertar. Diante disso, a escola pode ser um espaço privilegiado de formação, se assumir

um grande desafio, que é despertar o gosto pela leitura nos alunos em uma sociedade embalada pela tecnologia, pois como afirma Zilberman (2012, p. 116), "a sociedade contemporânea não pode dispensar a ação pedagógica, que se vale de um espaço característico, a sala de aula, e de um agente especialmente talhado para essa tarefa, o professor".

Mediante o exposto, é importante sublinhar que o docente necessita ser um leitor, para que possa exercer suas práticas com propriedade. Portanto, ele não deve aguardar passivamente por uma política educacional que conduza suas práticas. Como afirma Silva (2005, p. 22), muitas vezes: "não mais se lê para melhor compreender a vida, mas para cumprir os artificialismos e pretextos impostos pela escola: treinamento da língua "cult", análises gramaticais, inculcação de valores," que levam a "respostas fechadas a exercícios de compreensão e interpretação".

O professor pesquisador é capaz de refletir e analisar suas práticas metodológicas e através desta reflexão e análise melhorar seu planejamento pedagógico. Todas essas mudanças implicarão na formação de cidadãos capazes de pensar e refletir, e não simplesmente receber informações. No entender de Antunes (2003, p. 15), que continua atual: "O momento nacional é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor", por óbvio, "não pode ausentar-se desse momento nem tampouco, estar nele de modo superficial".

Portanto, para que esses desafios sejam alcançados é preciso uma condução responsável e planejada para que o ensino de literatura não venha a ser sujeitado ao mero ensino de autores e fragmentos de obras, como lamentavelmente ainda é uma realidade no livro didático de língua portuguesa, por exemplo.

#### 4. Considerações Finais

Realizar um trabalho que priorize a leitura é um desafio permanente para o professor, e essa tarefa se torna

3. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2020, 81,8% dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental possuíam formação superior em licenciatura. Esse dado representa um avanço significativo em relação a 2016, quando o percentual era de 73,2%. Esse aumento reflete os esforços contínuos para aprimorar a qualificação dos professores, fator essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incentivem a leitura e promovam a formação de leitores críticos e autônomos. [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 2 maio 2025.

ainda mais árdua quando se trata de apresentar o texto literário aos alunos. Neste sentido é primordial que o docente envolvido com a prática de ensino, ao desenvolver suas atividades, adote essa modalidade como recurso eficaz de desenvolvimento de práticas socioeducacionais.

Nesse contexto, o papel do professor é fundamental. Para tanto, é necessário um olhar diferenciado para a questão, pois ele precisa ter contato com o mundo da leitura, gostar de ler e ser conhecedor de vários gêneros literários para identificar, indicar e partilhar suas vivências e emoções como leitor. Dessa forma, a formação docente não pode se limitar ao processo inicial, no caso, em um curso de graduação. O profissional da educação deve ter a formação continuada, para que seu conhecimento proporcione práticas pedagógicas eficientes e adequadas a fim de formar sujeitos críticos e pensantes.

## REFERÊNCIAS

---

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Paâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, **Base nacional comum curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2017
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *In*: CORREIA, D. A.; SALEH, P. B. de O. (orgs.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Círculo de leitura e letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil: 6ª edição*. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024.
- KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 2004.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LOBATO, Monteiro. **Conferências, artigos e crônicas**. São Paulo: Brasiliense, 1964.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: prazer e conhecimento**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Cláudia. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porte Alegre: Artes Médicas, 1998.
- YUNES, Eliane. Pelo avesso: a leitura e o leitor. *In*: **Letras**, Curitiba, n.44. Editora da UFPR, 1995. p. 185-196.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012. (Série- Literatura em Foco).

Armando Sérgio Emerenciano de Melo <sup>1</sup>  
Osterne Nonato Maia Filho <sup>2</sup>  
Francisco José Rodrigues <sup>3</sup>  
Rosendo Freitas de Amorim <sup>4</sup>

## *The national curricular guidelines in the psychology course at a university of Fortaleza and the advancement of school psychology*

### RESUMO:

O presente artigo busca contribuir com a formação dos psicólogos através do relato e análise de experiência de reformulação e implantação de nova proposta curricular do curso de Psicologia, em uma universidade particular no Nordeste brasileiro. O processo ocorreu a partir da publicação, em fevereiro de 2004, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (DCN) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação. Refere-se à construção colaborativa de uma nova proposta curricular, desenvolvida de forma participativa, envolvendo amplamente os docentes do curso, gestores e alunos, numa estratégia inspirada na pesquisa-ação desenvolvida por K. Lewin (1978). O currículo visava contribuir com a formação de psicólogos a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, capazes de aprender e produzir novos saberes, além de prestarem serviços de qualidade voltados para as necessidades da sociedade. Para reformulação do currículo consideramos, além das Diretrizes referidas, as necessidades sociais como a da psicologia escolar e do mundo do trabalho, próprias da sociedade cearense e as demandas acadêmicas do curso. As demandas sociais foram identificadas mediante uma pesquisa com egressos do curso e a ampla participação de professores e alunos na construção do novo currículo. A análise abalizou que as diretrizes foram implantadas com êxito, mas que muitas das ações previstas, ou que foram emergindo ao longo dos últimos anos, ainda precisam ser efetivadas, especialmente aquelas voltadas para a formação dos professores no que concerne a psicologia escolar.

**Palavras-chave:** formação em psicologia; diretrizes curriculares, reformulação curricular. Psicologia Escolar.

### **Abstract:**

*This article seeks to contribute to the training of psychologists by reporting and analyzing the experience of reformulating and implementing a new curriculum proposal for the Psychology course at a private university in the Northeast of Brazil. The process began with the publication, in February 2004, of the new National Curriculum Guidelines for undergraduate courses in Psychology (DCN) approved by the National Education Council and the Ministry of Education. It refers to the collaborative construction of a new curriculum proposal, developed in a participatory way, involving all the course teachers, managers and students, in a strategy inspired by the action research developed by K. Lewin (1978). The curriculum aimed to contribute to the training of psychologists based on the development of skills and abilities, capable of learning and producing new knowledge, as well as providing quality services geared towards the needs of society. In order to reformulate the curriculum, in addition to the aforementioned Guidelines, we considered social needs such as school psychology and the world of work, which are specific to Ceará society, and the academic demands of the course. The social demands were identified through a survey of course graduates and the broad participation of teachers and students in the construction of the new curriculum. The analysis showed that the guidelines were successfully implemented, but that many of the planned actions, or those that have emerged over the last few years, have not been implemented.*

**Keywords:** Training in psychology. Curriculum guidelines. Curriculum reformulation. School Psychology.

1. Professor da Universidade de Fortaleza e Mestre em psicologia pela UNIFOR. (Email: armandosemelo@gmail.com)

2. Professor da Universidade Estadual do Ceará e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Email: osterne\_filho@uol.com.br)

3. Professor da rede pública e pós-doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. (Email: philos.franze@gmail.com)

4 Técnico da Secretaria da Educação (SEDUC). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) (rosendo.amorim@prof.ce.gov.br)

## Introdução

A educação superior no Brasil vem passando por modificações relevantes, especialmente após a Lei 9.394/96; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Na sequência desse movimento, destaca-se a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (2003), para diversos cursos de graduação de ensino superior. No caso da Psicologia, enfatizamos as DCN como intervenção normativa que visava reorganizar, a partir de 2004, as estruturas, os processos didático-pedagógicos, as teorias e as práticas da formação do psicólogo com base em novo perfil do egresso supostamente mais compatível com a educação do século XXI (Delors, 1996). As referidas diretrizes, portanto, implicavam num conjunto de prescrições que exigiam sua implantação na totalidade dos cursos de nível superior de Psicologia do país.

Nesse sentido, os cursos de graduação em Psicologia no Brasil buscaram atender a esse conjunto normativo, tentando, ao mesmo tempo, a refletir sobre suas próprias identidades nesse cenário de mudanças: a vocação de cada curso, sua especificidade regional e local.

O desafio poderia ser traduzido como sendo um esforço de incorporar elementos legais originados do Conselho Nacional de Educação (CNE), e do Ministério da Educação (MEC), dialogando com as interfaces teóricas implícitas ou explícitas que amparavam a legislação, sem perder de vista as características mais essenciais da identidade histórica de cada curso de Psicologia. Desse modo, observou-se a emergência de experiências e processos distintos, nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES), cada uma buscando a reformulação de seus currículos e projetos pedagógicos, a partir da interpretação própria que cada curso fazia das Diretrizes e de suas realidades particulares. Como resultado objetivo, os currículos passaram a ser modificados, redimensionados e ressignificados, processo que implicou, na prática, na mais profunda reforma curricular pela qual passava a formação do psicólogo desde a regulamentação da profissão, em 1962: a passagem dos currículos baseados em conteúdos mínimos para uma formação baseada na teoria das competências (Bastos, 2002).

Na universidade, objeto da pesquisa, a tarefa foi sendo construída sem perder de vista os embates teóricos e

políticos que caracterizavam a história do curso. Em outras palavras, buscou-se associar as Diretrizes a outras possibilidades de inovações desejadas pela universidade, pelo corpo docente e discente, sem perder de vista alguns pressupostos e princípios científicos e filosóficos fundamentais da área. Essa filosofia de trabalho justificou a escolha metodológica, a pesquisa-ação (Tripp, 2005), pois nela podemos contar com um grande envolvimento de todos participantes no processo de pesquisa-ação. Nessa estratégia de investigação foi buscada a resolução do problema que consistiu na criação do novo currículo da graduação em Psicologia, apoiado em um modelo de investigação no qual os objetos da pesquisa transformaram-se em sujeitos pesquisadores. Como destacam Melo, Maia Filho e Chaves (2016, p. 154):

[...] a pesquisa-ação é ao mesmo tempo uma metodologia de resolução de problemas psicossociais e uma investigação científica e teórica sobre o mesmo problema. Seu fundamento teórico é que se somos parte do problema, o grupo como um todo dinâmico do qual faço parte pode investigá-lo e propor soluções melhores do que um pesquisador isolado e externo ao grupo. Noutros termos, os sujeitos envolvidos na investigação são uma parte significativa do problema pesquisado e a sua resolução serão atravessadas pela mudança de comportamento deles na comunidade.

O trabalho de mediação à reforma do currículo, com base na pesquisa-ação, foi iniciado com o apoio de dois especialistas no novo currículo, de reconhecimento nacional na área da Psicologia, previamente escolhidos pelos coordenadores locais. A partir desse momento, a mediação passou a ser feita por esses coordenadores que viabilizaram todas as etapas do processo: a pesquisa em si, a discussão dos temas e problemas, a aplicação e a avaliação realizada sempre entre os pares.

O curso de Psicologia, objeto de nossa análise, atento àquele processo mais amplo e considerando o novo cenário cultural e as emergentes demandas para a formação do psicólogo, iniciou, no segundo semestre de 2004, uma dinâmica de reflexões e trabalho colaborativo que culminaram com a reformulação de seu currículo e de seu projeto pedagógico em 2006, respondendo, portanto, ao esforço de manter-se em diálogo vivo e permanente com os desafios e as responsabilidades de nosso tempo, considerando suas forças e fraquezas, assim como seus limites e possibilidades (Oliveira, 2002).

## Antecedentes da mudança

A nova concepção, a reformulação e a reorganização do currículo do curso exigiram a tomada de algumas posições teóricas e epistemológicas inovadoras para fundamentar a sua construção, bem como implicou na necessidade de definição de uma concepção de gestão do currículo por parte dos que a deveriam assumir. Considerando esse imperativo, descreveremos um breve quadro das possibilidades teóricas inerentes à prática dos curriculistas, indicando os limites e as possibilidades de cada opção, para em seguida apresentar a perspectiva adotada que emergiu como resultado da reflexão e da prática numa situação concreta de reformulação do currículo de um curso de Psicologia. De um ponto de vista histórico e epistemológico há três grandes paradigmas que orientam as reflexões e práticas no campo do currículo (Silva, 1999). O primeiro deles reúne as denominadas teorias tradicionais ou técnicas para elaboração de currículos, que nasceram num contexto social e educacional onde não se coloca a problemática da relação entre educação e sociedade e, portanto, não refletem sobre a questão da função sociopolítica da atividade educativa e do currículo. Desse modo, tomam o ser humano e as sociedades existentes como dados de natureza e o *status quo* vigente como referência desejável. Assim sendo, concebem o currículo como uma atividade apenas técnica, reforçando a crença positivista da produção de um currículo científico neutro, livre das interferências humanas, políticas e sociais; portanto, essa perspectiva não pergunta o *que é* o currículo, para evitar confrontar-se com suas implicações sociais, econômicas, políticas e culturais e, assim, dá-se por satisfeita com a tarefa do *como fazê-lo*. O currículo transforma-se numa questão de organização de informações e teorias, omitindo-se suas potencialidades de contribuir com as transformações da sociedade. A tarefa do planejamento curricular e da reformulação, entendidas como atividades técnicas, devem ficar reservadas aos especialistas da área, não havendo necessidade, em geral, do envolvimento dos que serão alvo da aplicação do currículo.

O segundo modelo é aquele das teorias críticas, que surgem nos anos de 1960 e 1970, num contexto de contestação da sociedade, do pensamento e das estruturas educacionais tradicionais (Libâneo, 2014). Assim, podem ser entendidas como teorias que investigam as relações entre a escola e as estruturas de

poder e econômica da sociedade, abrindo alternativas para elaboração de propostas curriculares geradoras de novos conhecimentos e emancipação social. Tais teorias são caracterizadas por suas abordagens sociológicas, originadas sobretudo na França, EUA e Inglaterra e, assim, compreendem a educação e o currículo como construções sociais que são estabelecidas para cumprir determinadas funções na sociedade. Explicitam, portanto, os profundos vínculos entre as formas econômicas e políticas da sociedade e a natureza de suas propostas curriculares e educativas, colocando em questão os arranjos sociais e educacionais presentes e, portanto, pondo em debate o *status quo* existente. Seu repertório conceitual está centrado nas noções de reprodução, classe social, resistência, hegemonia, emancipação, capitalismo e ideologia (Rodrigues, 2007). E implicam que o currículo deve ser estabelecido de forma participativa, dialogada e reflexiva, reforçando as noções de cidadania e de construção de sujeitos autônomos.

E o terceiro paradigma, que Silva (1999) descreve como sendo aquele baseado nas teorias pós-críticas, que busca descrever e sistematizar as perspectivas de análises características do cenário contemporâneo. Rodrigues (2007, p. 70) descreve as teorias pós-críticas como sendo aquelas que destacam:

[...] o gosto pelas pequenas realidades, pelos fenômenos locais, pela 'realidade-real'. Nesse sentido, realizam uma contundente crítica à racionalidade moderna e emancipatória, referindo-se à sua forma e conteúdo, como se tratando de um conjunto de 'metanarrativas', ou seja, referem-se a mesma como sendo muito genéricas, distante das particularidades do mundo real. Este, segundo a mesma perspectiva, está caracterizado por uma crescente diversidade, que não pode ser adequadamente apreendida e interpretada por meio das 'narrativas-mestres' ou de grandes sistemas teóricos abstratos.

Assim, essa perspectiva põe em ênfase as noções de saber-poder, identidade social, narrativas locais, enfocando a relação currículo-saber-poder e identidade social. Ao adotarmos no processo de reformulação curricular tal perspectiva constatamos que exigia métodos de construção de currículos que propunham e demandam as noções já mencionadas.

Desse modo, a perspectiva assumida pelo grupo gestor da reformulação curricular do curso compreendeu que o diálogo entre as teorias críticas e pós-críticas podia ser muito produtivo e proveitoso no processo que estava em desenvolvimento no curso, na medida em que, de um lado, assegura um processo participativo de construção de um currículo comprometido com uma forte formação teórica e metodológica, sem esquecer as dimensões críticas do compromisso ético de reconstrução social, na perspectiva de uma sociedade justa e igual e, de outro, salienta as questões mais particulares e locais, referentes às diversas Psicologias e sujeitos envolvidos, assegurando o exercício para a diversidade, o respeito às diferenças e o apreço às práticas multiculturais contemporâneas.

Considerando essa compreensão, o grupo gestor envolvido no processo de concepção e reformulação curricular deve dirigir seu olhar também para aspectos mais específicos do denominado *saber local*, reconhecendo como relevantes as diversas *discursividades envolvidas, as zonas de sentido* (Bakhtin, 2006), enfim, todas as estruturas de poderes inerentes às relações do espaço curricular, normalmente ocultas e não observáveis por outras referências teóricas e suas categorias. Cortejamos diversos métodos buscando a congruência com uma proposta que em sua execução produzisse conhecimento básico necessário para sua implantação. Ao final dessa busca decidimos pela pesquisa-ação como método de construção do currículo (Lewin, 1965, 1978).

Escolheu-se a pesquisa-ação pelo envolvimento que possibilita além de contribuir para eventuais resistências inerentes aos processos de mudanças curriculares. Assim compreendendo, apresentamos ao grupo de professores do curso um anteprojeto para discussão, na perspectiva de elaborar coletivamente o projeto que orientaria nossa caminhada. A ideia básica foi proporcionar o planejamento conjunto das ações que propiciassem despertar para a compreensão dos novos conceitos, delineando a proposta, aberta à retroalimentação no processo de definições, sustentando as condições para a construção da situação pretendida.

Assim concebendo, apresentaremos agora as concepções e as estratégias teórico-metodológicas

que asseguraram na prática a concepção até aqui apresentada.

## Metodologia

Realizamos revisão da literatura pertinente ao tema, pesquisa documental (análise documental das diretrizes, relatórios de seminários, conferências sobre o tema) e pesquisa empírica com professores, utilizando entrevistas abordando conhecimento acerca das mudanças oriundas das diretrizes para o curso de Psicologia (percepção da prática docente; compreensão do papel do professor, tomando como referência os conhecimentos, habilidades e competências adquiridas).

## A implantação das diretrizes

O curso de Psicologia contava, na época, com sessenta e seis professores e cerca de dois mil alunos, e por isso não era viável trabalhar com todos os docentes o tempo todo. O engajamento de todos foi garantido pela metodologia escolhida, superando a dificuldade de operacionalização, do limite de tempo e da falta de recursos financeiros. Desse modo, no projeto, foram propostos momentos nos quais todos são convidados a participar (como na oficina 8) e outros em que apenas um grupo de professores, representantes dos seminários, participaram. Assim, o projeto previu oficinas, que foram acompanhadas por um grupo de professores que teve como objetivo selecionar as diversas contribuições dos seminários e tomar as decisões necessárias para construção do Projeto Pedagógico e do novo currículo. Esse grupo foi composto por dois representantes de cada seminário e o coordenador do curso. Cada seminário teve além de dois representantes um suplente. Foi estabelecida, também, a participação de dois representantes do corpo discente.

Portanto, visando a assegurar o processo de reformulação curricular, o projeto estabeleceu percorrer as seguintes etapas:

**Quadro 1** – Etapas do Projeto

1. Leitura, investigação, discussão e elaboração do Projeto de implantação das Diretrizes Curriculares.
1. Formação de comissões por macrotemas (eixos) de estudo.
2. Negociação do anteprojeto de implantação das Diretrizes Curriculares com a Diretoria do Centro de Ciências Humanas, com a Vice-Reitoria de Graduação e Reitoria da universidade.
3. Preparação dos Seminários.
4. Realização dos Seminários e elaboração de relatórios.
5. Oficinas para elaboração do Projeto Pedagógico do curso de Psicologia.
6. Oficinas para elaboração do novo fluxograma do curso de Psicologia.
7. Encaminhamento da proposta de Projeto Pedagógico e Fluxograma para apreciação da Vice-Reitoria de Graduação.
8. Encaminhamento da proposta de Projeto Pedagógico e Fluxograma para aprovação do Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão (CEPE), que é o órgão máximo para aprovação da mudança de currículos na universidade.
9. Definir as equivalências para aproveitamento de estudo entre o fluxograma antigo e o novo.
10. Apresentar a proposta para todo o corpo docente do curso.
11. Implantação dos fluxogramas no sistema acadêmico e na oferta do curso em 2006.2.

A primeira etapa, elaboração de projeto, teve início logo após a leitura coletiva pelo corpo docente e por discentes, esses representando os semestres do curso. A segunda etapa consistiu na composição de três comissões para promover estudos sobre os três macrotemas que seriam investigados para subsidiarem a elaboração do currículo e do novo Projeto Pedagógico do Curso. As comissões temáticas foram as seguintes:

- a) Análise da concepção teórica das novas Diretrizes Curriculares.
- b) Re-visitação das principais concepções teóricas que permeiam a Psicologia.
- c) Identificação do Psicólogo que queremos formar.

Essas comissões foram as responsáveis pela preparação e realização dos seminários (item 4 e 5). Para conclusão da terceira etapa apresentamos o projeto para aprovação das instâncias superiores da universidade (Diretor do Centro de Ciências Humanas, Vice-Reitor da Vice-Reitoria de Graduação e o Reitor da universidade). Após a aprovação do projeto (etapa 3), as etapas 4, 5, 6 e 7 foram realizadas através de duas estratégias principais: *seminários temáticos* e os *workshop's* (oficinas).

Inicialmente, com a finalidade de envolver, informar e debater com o corpo docente, foram concretizados os seminários, etapas 4 e 5. Os seminários abordaram os conhecimentos referentes a cada tema escolhido para estudo, desenvolvendo, portanto, investigações, análises e discussões pertinentes aos assuntos relevantes para construção do novo currículo. A finalidade de cada um dos três principais temas foram as seguintes:

- a) Os seminários sobre as Diretrizes tiveram a finalidade de explicitar os pressupostos e os conceitos presentes nelas. Essa análise nos permitiu escolher a interpretação que melhor correspondia à vocação do psicólogo cearense<sup>5</sup>.
- b) Os seminários sobre as abordagens em Psicologia e temas transversais revisitaram as concepções teóricas fundantes da Psicologia. A finalidade desses seminários era traduzir os conhecimentos produzidos recentemente nas principais construções teóricas que apoiam a formação do psicólogo em termos de competências e habilidades profissionais.
- c) Os seminários sobre o campo de trabalho do psicólogo e formação profissional tiveram a finalidade de investigar as competências necessárias ao campo de trabalho do psicólogo cearense. Coube a este seminário a investigação do campo de trabalho das práticas consolidadas em Psicologia e das práticas emergentes. Para tanto, consultamos as pesquisas já realizadas sobre o trabalho do psicólogo e realizamos novas, com os egressos do curso.

Os seminários ficaram sob a responsabilidade dos docentes identificados com cada eixo temático e foram antecedidos pelas *reuniões preparatórias*, que eram abertas a todos os professores e agendadas pelo menos com duas semanas de antecedência (etapa 4). Essas reuniões foram compostas por grupos de professores que pesquisaram e prepararam uma apresentação sobre o tema do seminário para todos os professores do curso.

5. Contamos com a consultoria do Dr Antônio Virgílio Bittencourt Bastos Virgílio (<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788027H5>)

**Quadro 1** – Etapas do Projeto

Nas reuniões preparatórias tivemos sempre dois professores que coordenavam os trabalhos. Esses professores assumiram, alternadamente, o papel de moderador e de relator do seminário. Ao final do seminário os dois professores entregaram um relatório com sugestões para o novo currículo. Na preparação de cada seminário tivemos a participação de até dois representantes do corpo discente<sup>6</sup>.

Definidos os membros de cada seminário, o passo seguinte foi escolher o seu modo de funcionamento, cronograma das atividades, data de apresentação de cada seminário e a data para entrega, ao grupo articulador, do relatório com as contribuições e sugestões do referido seminário. Nessa etapa, foram realizados 17 seminários agrupados nos três macrotemas de investigação e foram realizados nos meses de fevereiro a julho de 2005.

Os seminários foram propostos e realizados no horário da noite para que todos pudessem participar. Para a apresentação dos seminários foram convidados todos os membros do corpo docente e discente constituindo-se em momentos de aprendizagem para todos.

Assim sendo, os seminários constituíram-se no *locus* de discussão e de produção dos conhecimentos necessários ao processo de reformulação do currículo do curso. A seguir descrevemos o objetivo específico de cada um dos 17 seminários.

<b>Tema 1</b> – As diretrizes e a universidade	
Seminários	Objetivo
1. Análise das mudanças no mundo do trabalho da sociedade atual e suas implicações para a reforma curricular do ensino superior.	Discutir as mudanças no mundo do trabalho na contemporaneidade e identificar a formulação teórica subjacente às Diretrizes Curriculares.
1. Os caminhos da universidade brasileira: a perspectiva da instituição alvo da pesquisa.	Discutir as perspectivas da universidade brasileira no contexto atual.

<b>Tema 2</b> – Abordagens psicológicas e temas transversais	
1. As concepções psicanalíticas em Psicologia.	Explicitar a contribuição da psicanálise para a formação do psicólogo.
1. As concepções behavioristas em Psicologia.	Explicitar a contribuição do behaviorismo para a formação do psicólogo.
2. As abordagens humanistas.	Explicitar a contribuição da abordagem humanista para a formação do psicólogo.
3. Abordagem sistêmica.	Explicitar a contribuição da abordagem sistêmica para a formação do psicólogo.
4. As teorias da aprendizagem, cognição, desenvolvimento e linguagem.	Explicitar a contribuição das teorias da aprendizagem, cognição, desenvolvimento e linguagem para a formação do psicólogo.
5. Fundamentos epistemológicos, filosóficos, antropológicos, étnicos e culturais da Psicologia.	Explicitar a contribuição dos fundamentos epistemológicos, filosóficos, antropológicos, étnicos e sócio-históricos a para formação do psicólogo.
6. Abordagens em psicologia Social	Discutir as abordagens em Psicologia Social, notadamente as contribuições da abordagem americana e da abordagem sócio- histórica.
7. Medicina, Psicologia e Saúde.	Identificar as interfaces dessas áreas de saber.
8. Métodos de investigação e pesquisa em Psicologia	Identificar a produção científica e as tendências da pesquisa em Psicologia e discutir os métodos de investigação e pesquisa em Psicologia.

6. O relator do grupo teve as seguintes atribuições: redigir uma ata de cada reunião preparatória; redigir um relato pormenorizado do seminário; disponibilizar os textos identificados na revisão bibliográfica realizada sobre o assunto de seu seminário; e disponibilizar os principais textos consultados, tanto os em arquivo digital como os impressos. O moderador teve as seguintes atribuições: definir a pauta de cada reunião, organizar o horário de funcionamento de cada reunião, manter os membros do seminário focados na pauta previamente definida e reservar salas e auditórios das reuniões.

<b>Tema 3</b> – Campo de trabalho e formação profissional	
1. O campo de trabalho atual do psicólogo ou as práticas consolidadas: Psicologia Clínica.	Identificar o campo de trabalho atual do psicólogo clínico.
1. Os caminhos da universidade brasileira: a perspectiva da instituição alvo da pesquisa.	Discutir as perspectivas da universidade brasileira no contexto atual.
2. O campo de trabalho atual do psicólogo: grupos, instituições e organizações.	Identificar o campo de trabalho atual do psicólogo organizacional.
3. O campo de trabalho atual do psicólogo: Psicologia Educacional e Escolar.	Identificar o campo de trabalho atual do psicólogo escolar.
4. O novo mundo do trabalho dos psicólogos ou as práticas emergentes.	Identificar o campo de trabalho emergente e em potencial do psicólogo.
5. A voz dos egressos. Re-visitar as pesquisas já realizadas sobre o trabalho do psicólogo, e realizar novas pesquisas que se tornem necessárias.	Identificar a opinião dos profissionais, professores e alunos.
6. A pós-graduação em Psicologia.	Identificar as especificidades dos cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento, formação, mestrado e doutorado.

### Realização da implantação, resultados e discussão

#### As Oficinas

Realizados os seminários temáticos (etapa 5) foram recebidos os resumos resultantes. A etapa seguinte foi a realização das oficinas (etapas 6 e 7) para elaboração do novo Projeto Pedagógico (PPC) e Currículo do curso.

Definimos oficina como um espaço de tomada de deliberações, lugar em que se verificam grandes mudanças (Aurélio, 2000). Noutras palavras, as oficinas examinaram as contribuições dos seminários e definiram o novo currículo do curso, bem como o projeto pedagógico.

As oficinas foram compostas por dois representantes de cada seminário e o coordenador do curso. Cada oficina teve além dos dois representantes um suplente. Tivemos também a participação de quatro representantes do corpo discente. Assim, foi composto um colegiado com 37 membros, sendo 32 representantes dos 17 seminários, 4 representantes dos estudantes e o coordenador do curso. Cada

oficina, como nos seminários, tiveram um relator e um moderador.

As oficinas foram agrupadas em dois momentos: elaboração do novo projeto pedagógico, do novo fluxograma e foram encerradas em dezembro de 2005. Para as oficinas de construção do projeto pedagógico foi utilizada a metodologia da pesquisa-ação, tal como explicitada por Melo, Maia Filho e Chaves (2016). Ainda, especificamente quanto ao planejamento estratégico nos apoiamos em Oliveira (2000).

A primeira oficina de elaboração do novo projeto pedagógico objetivou a preparação teórica dos professores para esta estratégia de produção. Ou seja, na primeira oficina tivemos como objetivo a preparação para construção do novo projeto pedagógico – assim, nesta oficina definimos conceitos importantes, tais como: a identidade do curso; missão; visão de futuro; valores; crenças; princípios norteadores; estratégias pedagógicas etc. A seguir descrevemos os objetivos das demais oficinas de elaboração do novo currículo e do projeto pedagógico.

<b>Quadro 3</b> - Objetivos das oficinas de elaboração do fluxograma do novo currículo e do projeto pedagógico	
<b>Seminários</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Oficina 1</b>	Discutir e definir os conceitos de: missão, visão de futuro, valores, crenças, histórico do curso, princípios norteadores, justificativa, estratégias pedagógicas etc.
<b>Oficina 2</b>	Construir a identidade do curso de Psicologia, considerando os seguintes itens: missão, visão de futuro e crenças.

<b>Quadro 3 - Objetivos das oficinas de elaboração do fluxograma do novo currículo e do projeto pedagógico</b>	
<b>Seminários</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Oficina 3</b>	Construir a identidade do curso de Psicologia considerando: valores, histórico do curso, princípios norteadores, justificativa e estratégias pedagógicas.
<b>Oficina 4</b>	Elaborar o projeto pedagógico do curso de Psicologia, de acordo com as orientações do Manual de Projeto Pedagógico da universidade (1999).

### **Oficinas de elaboração do fluxograma do novo currículo e do projeto pedagógico**

As oficinas de construção do projeto pedagógico e do fluxograma ocorreram aos sábados. Tiveram seis horas de duração, sendo 3 horas pela manhã e 3 horas no turno da tarde. Nas oficinas 5, 6 e 7 foram definidas: o total de horas-aula do novo fluxograma do curso, os eixos estruturantes, a quantidade e a distribuição de horas-aula por eixo. As ênfases curriculares; as competências e habilidades do núcleo comum e das ênfases, os estágios básicos.

Nas oficinas subsequentes todos os professores participaram, especificamente da oficina 8 cada um em seu núcleo específico, no denominado eixo vertical. Essa ação possibilitou que todos os professores que

lecionavam disciplinas no curso participassem da elaboração do projeto de ensino do denominado eixo vertical.

Com essa estratégia possibilitou-se, também, a incorporação imediata dos novos projetos de ensino; assim que iam sendo criados e aprovados pelos professores. O resultado dessas oficinas foi a elaboração dos projetos de ensino das disciplinas do novo fluxograma.

Por fim, nas oficinas 9, 10 e 11 foi apresentado todo o trabalho realizado nas oficinas anteriores, para discussão final. Segue-se quadro com a descrição do objetivo de cada oficina necessária à elaboração do novo Fluxograma.

<b>Quadro 4 - Objetivos das oficinas de elaboração do fluxograma do novo currículo e do projeto pedagógico</b>	
<b>Seminários</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Oficina 5</b>	Definir o total de horas-aula do futuro currículo do curso de Psicologia, assim como os eixos estruturantes e as ênfases curriculares.
<b>Oficina 6</b>	Definir a distribuição da quantidade de horas-aula de cada eixo estruturante, das ênfases curriculares e das disciplinas optativas.
<b>Oficina 7</b>	Definir quais as disciplinas compõem: os eixos estruturantes, as ênfases curriculares e as disciplinas optativas.
<b>Oficina 8</b>	Elaborar o projeto de ensino de cada disciplina do novo fluxograma. Essa elaboração ocorrerá com a participação de todos os professores de cada eixo vertical do fluxograma. Serão considerados os seguintes itens do projeto de ensino: ementa, objetivos etc.

Finalmente, na etapa 8 a versão preliminar do projeto foi submetida à Vice-Reitoria de Graduação, uma vez aprovada, foi submetida ao CEPE, com a proposta de transição do currículo antigo para o novo, constando os critérios de equivalência entre as novas e as antigas disciplinas (etapas 9, 10 e 11). A implantação da oferta do novo currículo foi concretizada no segundo semestre de 2006 (etapa 12).

### **Considerações finais**

A educação brasileira vem passando por modificações importantes, que estão articuladas com mudanças

globais nas esferas econômicas e socioculturais. Nesse contexto, o presente texto apresenta, a partir das mudanças na legislação educacional brasileira recente, notadamente a LDB, e as DCN, o processo de reformulação e implantação da nova proposta curricular do curso de Psicologia de uma universidade do nordeste, no estado do Ceará, mediante o relato do caso e análise da referida experiência. O evento descrito foi desencadeado com a publicação, em fevereiro de 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo CNE/MEC. As Diretrizes devem ser compreendidas como intervenção normativa que visava a reorganizar, a partir de 2004, as estruturas, os processos didático-pedagógicos, as teorias e práticas

da formação do psicólogo com base em novo perfil do egresso supostamente mais compatível com a educação do século XXI.

Desse modo, observou-se a emergência de experiências diversas, nas Instituições de Ensino Superior (IES) do país, cada uma buscando a reformulação de seus currículos e projetos pedagógicos, a partir da interpretação própria que cada curso fazia das Diretrizes e de suas realidades particulares. Como resultado, os currículos passaram a ser modificados, redimensionados e ressignificados, processo que apresentou a mais profunda reforma curricular pela qual passava a formação do psicólogo desde a regulamentação da profissão, em 1962, a passagem dos currículos baseados em conteúdos mínimos para uma formação baseada na teoria das competências e habilidades.

Esse fato desencadeou o movimento de construção de uma nova proposta curricular, desenvolvida de forma participativa, envolvendo docentes e discentes do curso. O objetivo das ações era assegurar a formação de psicólogos competentes e éticos, capazes de aprender e produzir novos saberes e desenvolver a prestação de serviços de qualidade para atender às demandas da sociedade.

A tarefa foi sendo construída, na universidade objeto da intervenção, sem perder de vista os embates teóricos e políticos que caracterizavam a história do curso. Ou seja, buscou-se associar as Diretrizes a outras possibilidades de inovações desejadas pela universidade, pelo corpo docente e discente, sem perder de vista alguns pressupostos e princípios científicos e filosóficos fundamentais da área. Tal perspectiva de trabalho justificou a escolha metodológica, a pesquisa-ação, pois nela está assegurado o envolvimento do grupo para a resolução de seus próprios problemas, de modo que o pesquisador se torna um mediador e o grupo assume a autoria da pesquisa e da resolução de suas próprias questões.

A perspectiva teórica assumida pelo processo da reformulação curricular do curso de Psicologia da universidade em questão configurou-se mediante a compreensão de que o diálogo entre as teorias críticas e pós-críticas poderia ser muito produtivo e proveitoso no processo que estava em desenvolvimento no curso, considerando que, de um lado, assegura um processo participativo de construção de um currículo comprometido com uma forte formação teórica e

metodológica, sem esquecer as dimensões críticas, o compromisso ético de reconstrução social, a perspectiva de uma sociedade justa e igual e, de outro, salienta as questões mais particulares e locais, referentes às "diversas Psicologias", contextos socioculturais ímpares e multiplicidade de sujeitos envolvidos, assegurando o exercício da diversidade, o respeito às diferenças e o apreço às práticas multiculturais contemporâneas.

Analisamos diversas concepções de métodos buscando a congruência com uma proposta que em seu desenvolvimento produzisse conhecimento básico necessário para o desenvolvimento e implantação da proposta curricular. Ao final dessa busca decidimos pela pesquisa-ação como método de construção do currículo. Escolheu-se a pesquisa-ação pelo envolvimento que possibilita aos sujeitos do processo, além de contribuir para resolução de eventuais resistências inerentes aos processos de mudanças curriculares, considerando sua orientação democrática e participativa.

Assim, o engajamento dos professores e alunos foi garantido pela metodologia escolhida, superando-se as dificuldades do limite de tempo e da escassez de recursos financeiros. Portanto, no projeto de reformulação do currículo, foram propostos momentos nos quais todos foram convidados a participar, e outros em que apenas um grupo de professores e alunos representantes esteve presente.

Desse modo, desenvolveram-se os seminários que abordaram os conhecimentos referentes a cada tema escolhido para estudo, mediante investigações, análises e discussões pertinentes aos assuntos relevantes para construção do novo currículo, e as oficinas que tiveram como objetivo selecionar as diversas contribuições dos seminários e tomar as decisões necessárias para construção do projeto pedagógico e do novo currículo. Cada seminário teve dois representantes docentes e um suplente e, também, a participação de dois representantes do corpo discente. Ademais, as oficinas foram compostas por dois representantes de cada seminário e o coordenador do curso.

A avaliação final que fazemos é que as diretrizes foram implantadas com êxito, mas, constatamos que algumas das ações previstas e que foram sendo desenvolvidas, ao longo dos últimos anos, não foram realizadas ou aconteceram de forma insuficiente, necessitando, portanto, ainda, de medidas que implicam retomar

o que foi previsto, na perspectiva de implantar o que ainda reclama por efetivação. O retardamento dessas medidas pode implicar na necessidade de uma nova reformulação do currículo, buscando-se, portanto, retomar o caminho para rever as demandas que não foram atendidas em momento oportuno, e cotejar as emergentes solicitações do presente, considerando que construção curricular é uma prática que está inexoravelmente assentada num sentido de devir, que tem seus fundamentos numa compreensão de homem como vir a ser, como possibilidade.

## REFERÊNCIAS

---

- AURÉLIO, B. H. F. **Novo Dicionário Aurélio Buarque de Holanda da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BASTOS, A. V. B. Perfis de formação e ênfases curriculares. *Revista do Departamento de Psicologia (UFF)*, v. 14, n.1, p. 31-57, 2002.
- DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Rio Tinto: Edições ASA, 1996. Versão brasileira: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.
- LEWIN, K. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Pioneira, 1965.
- LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- MARTINS, K. P. H.; MATOS, T. G. R.; MACIEL, R. H. M. O. Formação em psicologia e as novas demandas sociais: relato dos egressos da Universidade de Fortaleza. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, v. 9, n. 3, p. 1023-1042, 2009.
- MELO, A. S. E; MAIA FILHO, O. N.; CHAVES, H. V. Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 153-159, 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1162>.
- OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico**. São Paulo: Atlas, 2002.
- PEIXOTO, E. Introdução à metodologia participativa: um guia prático. *In*: KLAUSMEYER, A.; RAMALHO, L. (Org.). Introdução a metodologias participativas: um guia prático. Recife: SACTES-DED, 1985, p. 15-28.
- RODRIGUES, F. J. **O currículo e a cultura escolar como espaço de poder: praticando estudos culturais numa escola pública**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. **Educação e pesquisa**, v. 31, n.3, p. 443-466, 2005.



# PROJETO UM OLHAR PODE SER REVOLUCIONÁRIO; OBSERVE OS SINAIS!

---

Roberlandio Rodrigues Nunes <sup>1</sup>  
Regiane Silva Oliveira <sup>2</sup>

## **PROJECT A LOOK CAN BE REVOLUTIONARY; WATCH THE SIGNS!**

### **Resumo:**

O projeto UM OLHAR PODE SER REVOLUCIONÁRIO; OBSERVE OS SINAIS! está sendo realizado, desde 2021, por estudantes da EEEP Professor José Osmar Plácido da Silva, no município de Barro-Ceará. Em 2022, o projeto ganhou mais dimensão, criando conexões nas redes sociais com a comunidade. Tem-se por finalidade, agir diante das dificuldades que os alunos apresentam em lidar com os casos de ansiedade e depressão no cenário pós-pandêmico mundial. A pesquisa tem como objetivo principal analisar ações que pudessem ajudar no tratamento destes transtornos. A metodologia é qualitativa, quantitativa e pode ser considerada uma pesquisa-ação, pois o projeto buscou oferecer através de parcerias, atendimento presencial em saúde mental gratuito para toda a comunidade escolar, além de atendimento online gratuito para pessoas que não estão inseridas no contexto escolar. Para alcançar os objetivos, foram realizados encontros, propiciando que professores e alunos pudessem discutir as ações do projeto, bem como o desenvolvimento de um *site* ([desabafeaquijops.weebly.com](http://desabafeaquijops.weebly.com)) e um Instagram (@projeto.cientifico\_jops) para divulgação de informações, além de marcação de atendimento individualizado (escuta). Utilizamos como referencial teórico os autores Gil (2002); Solomon (2000), Pessoa (1982) e Thiollent (2002). Com a pesquisa, foi possível criar habilidades de interação e de informação no combate aos transtornos socioemocionais.

**Palavras-chave:** Projeto científico. Pós-pandemia. Transtornos socioemocionais. Ansiedade e Depressão. Pesquisa-Ação.

### **Abstract:**

*The project A LOOK CAN BE REVOLUTIONARY; WATCH THE SIGNS! is being carried out, since 2021, by students from EEEP Professor José Osmar Plácido da Silva, in the municipality of Barro-Ce. In 2022, the project gained more dimension, creating connections in social networks with the community. The purpose is to act in the face of the difficulties that students present in dealing with cases of anxiety and depression in the post-pandemic world scenario. The main objective of the research is to analyze actions that could help in the treatment of these disorders. The methodology is qualitative, quantitative and can be considered an action research, as the project sought to offer, through partnerships, free face-to-face mental health care for the entire school community, in addition to free online care for people who are not included in the school context. To achieve the objectives, meetings were held, allowing teachers and students to discuss the actions of the project, as well as the development of a website ([desabafeaquijops.weebly.com](http://desabafeaquijops.weebly.com)) to disseminate information, in addition to scheduling an individualized service (listening). We used the authors Gil (2002); Solomon (2000), Pessoa (1982) and Thiollent (2002). With the research, it was possible to create interaction and information skills in the fight against socio-emotional disorders.*

**Keywords:** Scientific project. Post-pandemic. Socio-emotional disorders. Anxiety and Depression. Action-Research.

1. Graduação em LETRAS pela Universidade Regional do Cariri, Brasil(2006) Professor de Espanhol da Rede Estadual.

2. Professora da Redes Estadual do Ceará EEEP PROFESSOR JOSÉ OSMAR PLÁCIDO DA SILVA

## 1 INTRODUÇÃO

Através da leitura e análise em sala de aula de uma reportagem divulgada pelo Instituto Ayrton Senna sobre o tema: Depressão e Ansiedade Pós-Pandemia no Ambiente Escolar e fazendo um paralelo com a realidade vivenciada pelos alunos da EEEP Professor José Osmar Plácido da Silva, situada no município de Barro-Ce, percebeu-se através da observação de gestos e sinais apresentados pelos alunos no retorno às aulas presenciais, que eles apresentavam altos índices de ansiedade e depressão devido as dificuldades em lidar com suas emoções, pensamentos e de se expressarem verbalmente, muitas vezes, recorrendo a linguagem corporal para o pedido de socorro. Diante disso, os alunos da instituição buscaram soluções para o problema através do projeto científico Um Olhar Pode Ser Revolucionário; Observe Os Sinais!

Com o projeto, espera-se tratar os casos de ansiedade e depressão dos estudantes da EEEP Professor José Osmar Plácido da Silva através do atendimento gratuito de profissionais especializados na área de transtornos socioemocionais aos alunos que sofrem com tais doenças na própria escola ou em suas clínicas, proporcionando aos discentes uma melhor qualidade de vida educacional, familiar e social, assim como, ensinar hábitos saudáveis que podem diminuir o estresse agindo diretamente contra a ansiedade, como por exemplo, a leitura prazerosa de um livro, identificar os alunos que sofrem com transtornos de ansiedade e depressão da EEEP José Osmar Plácido da Silva.

Para aqueles que ainda não recebem acompanhamentos especializados, procurar parcerias com psicólogos e psiquiatras para realizar atendimentos semanais com os alunos na própria escola e em clínicas particulares, realizar conversas entre psicólogos e discentes da escola a fim de que compreendam melhor os sintomas de ansiedade e depressão, desmistificando a ideia de que ansiedade é besteira, desenvolver um site para atendimento *online* e gratuito com profissionais da área da saúde mental à aqueles que não estão inseridos no seio da escola, através de parcerias, diminuir ou acabar as crises de ansiedade dos estudantes com o acompanhamento dos profissionais de saúde.

Ademais, realizar uma grande mobilização no SETEMBRO AMARELO em parceria com as escolas

municipais, estaduais e órgãos públicos para chamar a atenção da população barrense para o problema, sensibilizar o Poder Legislativo do município para a implantação de uma lei que garanta o atendimento semanal de um psicólogo nas escolas do município de acordo com suas necessidades, além de apresentar a leitura como uma forma de diminuir os níveis de estresse e, conseqüentemente, agir contra a ansiedade.

Para debater essa problemática, esta pesquisa delineou alguns caminhos teóricos a partir da visão de ciência ligada à anatomia da depressão (SOLOMON, 2000), a abordagem metodológica da pesquisa (GIL, 2002; THOLLENT, 2002) e a prosa poética retratando a condição crua da alma humana (PESSOA, 1982). Com o advento da globalização e tecnologia, o panorama de ciência complexa ajuda o ser humano a perceber que vários sistemas estão interligados quando busca-se informações a todo instante, dessa forma, não há como separar o mundo da sociedade, da cultura, e das relações com o outro. Na hora da leitura, todos esses sistemas se interligam a um todo complexo. Da mesma forma, não tratar dos transtornos de ansiedade e depressão no retorno às aulas presenciais, no mundo pós-pandêmico, pode desconectar o sujeito da equidade que o ensino-aprendizagem tanto prioriza, uma vez que, é preciso buscar soluções para estes problemas para que o conhecimento de fato aconteça.

Por isso, é fundamental estudar, conhecer e poder lutar contra os transtornos socioemocionais, às vezes, incompreendidos, embora a notificação de casos venha aumentando no rastro da busca cada vez maior por esclarecimento sobre essas doenças. Solomon (2000), não só batiza, como faz a autópsia de um dos transtornos mais cruéis que, ainda hoje, assola a humanidade:

Muito não pode ser dito durante a depressão, só pode ser intuído por aqueles que conhecem. Se eu estivesse de muletas, eles não me pediriam para dançar, disse uma mulher a respeito dos esforços incansáveis de sua família para que ela fosse se divertir. Há tanta dor no mundo, e a maioria das pessoas guarda as suas em segredo, rodando por vidas de agonia em cadeiras de rodas invisíveis, dentro de um gesso ortopédico invisível cobrindo todo o corpo. (SOLOMON, 2000, p. 155).

Trazer a complexidade para a pesquisa faz-se relevante, uma vez que, para abordar temas tão complexos como é a depressão, antes de qualquer coisa, a doença precisa ser entendida como um fato neurológico, e que precisa

afastar o estigma de que as pessoas que carregam essa marca durante sua vida são fracas. A depressão, além de ser uma doença incapacitante, assim como todas as outras que degeneram a saúde das pessoas, tem um potencial alarmante do aumento dos índices de suicídios. Os transtornos socioemocionais na visão de Thiollent (2002) e estudados pelos autores da pesquisa, também são complexos e envolvem todos os fatores que aqui elencamos.

Quando se estar em grupo e em discussão acerca dos textos, vê-se um processo de inquietação com inúmeras pausas para reflexões. Pode-se dizer que os sonhos, as angústias, os valores morais e o conhecimento são sintetizados. (PESSOA, 1982). Mesmo tendo ciência de que o problema dos transtornos de ansiedade e depressão vão além da esfera escolar, observa-se que a educação tem um papel fundamental para minimizar os efeitos da problemática, seja trabalhando atividades lúdicas voltadas para as competências socioemocionais nas aulas de Formação Cidadã e Projeto de Vida, seja através de parcerias com profissionais da saúde mental visando diminuir ou eliminar essas doenças para que tenha-se uma escola equânime.

Percebe-se, portanto, uma escola mais pacífica e harmoniosa, o que mostra os efeitos positivos da elaboração do projeto que teve um "olhar revolucionário", "observando os sinais" e buscando o antídoto para garantir a aprendizagem, o bem-estar e a alegria de todos os envolvidos.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A base do trabalho científico se constitui pela sua metodologia e pelo caminho percorrido para o seu desenvolvimento. Considerando isso, se torna de suma importância a descrição dos fatos e métodos utilizados para a constituição desse trabalho. O referido estudo trata-se de uma pesquisa descritiva, quantitativa, qualitativa e pesquisa-ação, pautada em pesquisas bibliográficas, observações e coleta de dados para o seu desenvolvimento. A pesquisa, de acordo com Gil (2007, p.17), como um todo envolve um processo racional de construção do conhecimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos, a pesquisa envolve várias fases desde a formulação de um

problema até a apresentação de respostas e solução e a descrição de um fato ou objeto específico.

A metodologia se constitui um caminho correto e seguro para a construção de determinados aspectos do conhecimento, isso porque o conhecimento é uma vasta imensidão de características muito diversas entre si constituindo-se de várias vertentes diferentes. O trabalho do pesquisador é definir um foco ao qual irá buscar com seus esforços de pesquisa explicar uma problemática que pretenda trabalhar, um objeto a observar, ou um tema a descrever, a partir do estudo exaustivo e da leitura de outros estudiosos que relacionam o tema proposto. Desse modo, o caminho seguido pelo pesquisador à metodologia é um ponto essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, a metodologia utilizada nesse trabalho se trata de uma pesquisa quantitativa, qualitativa e pesquisa-ação.

A pesquisa pode ser classificada sob o ponto de vista do problema, e poderá ser: pesquisa quantitativa: esse tipo de pesquisa dá ênfase à representatividade numérica, e pesquisa qualitativa: esse tipo de pesquisa não dá ênfase à representatividade numérica e sim em buscar explicações para os dados apresentados. Gil (2002).

Na abordagem qualitativa, as respostas não são objetivas, os entrevistados têm liberdade para responder as perguntas da forma como quiserem. Essa abordagem possibilita mais aprofundamento na compreensão de um determinado comportamento ou fenômeno. Dessa forma, é possível obter informações que ajudem a interpretar os mecanismos de funcionamento do que é pesquisado, compreender a razão dos acontecimentos para perceber quais medidas podem ser aplicadas. Já a pesquisa quantitativa é objetiva e trabalha com dados, números e estatísticas que fornecem suporte para tirar conclusões gerais da pesquisa. Por considerar o uso objetivo de dados e dar menos importância ao contexto, o método apresenta resultados imediatos através da análise dos resultados obtidos. A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2002, p. 75 *apud* VAZQUEZ e TONUZ, 2006, p. 2), é uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa.

"Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico", o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola. Thiollent (2002, p. 75 *apud* VAZQUEZ e TONUZ, 2006, p. 2)

O instrumento utilizado para a coleta de dados constituiu em um questionário realizado com 381 (trezentos e oitenta e um) estudantes da EEEP Professor José Osmar Plácido da Silva, através de quinze alunos idealizadores do projeto, os quais aplicaram o questionário em todas as turmas da referida instituição. Após a coleta de dados, os estudantes que se enquadraram com sinais de transtornos socioemocionais puderam ser encaminhados para o tratamento psicológico dentro da escola, como também, em clínicas particulares.

## 2.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o retorno às aulas presenciais, houve a oportunidade de proporcionar oficinas de redação aos estudantes com a temática voltada para os transtornos de ansiedade e depressão no mundo pós-pandêmico. Isso gerou um maior engajamento no projeto, uma vez que todos os alunos participaram de maneira efetiva na busca de informações sobre esses transtornos socioemocionais. Com a contribuição da orientadora do projeto, foi possível disponibilizar meios de captar os registros dos participantes, através de parcerias com todos os professores de Língua Portuguesa e Redação da escola e, assim, compreendermos melhor como os estudantes identificavam esses transtornos e o que comentavam nas discussões e seminários em equipe.

Na segunda oficina, percebeu-se um maior engajamento diante do tema. O segundo encontro ganhou destaque, pois foi uma oportunidade dos participantes mostrarem o que aprenderam e adquirirem mais conhecimentos, através da aplicação de avaliações bimestrais, nas quais a temática tratada na redação foi "Os desafios no combate à depressão na sociedade brasileira". Realizada a correção das redações pelos professores da área, percebeu-se que os participantes conseguiram distinguir vários fatores importantes para compreensão da doença como: distinção entre tristeza patológica e transitória, que é provocada por acontecimentos desagradáveis, como a morte de um ente querido, a perda de um emprego, desencontros amorosos, dentre outros.

Os participantes construíram novas possibilidades de significados a cada leitura e a cada encontro, o que para os autores do projeto foi bastante satisfatório ver que conseguiram instigar interações entre os estudantes, a construção de conhecimentos, o que é compatível com a visão (Pessoa, 1982), em que o verdadeiro sábio

é aquele que assim se dispõe que os acontecimentos exteriores o alterem e isso é possível através da leitura. Nesse momento foi possível compartilhar e ampliar os conhecimentos acerca do que aprenderam ao longo dos debates sobre transtornos socioemocionais.

Na terceira oficina, foi realizado um Recital de Poesias, em que buscou-se fazer uma checagem sobre os efeitos e relevância do projeto na vida escolar dos alunos. Diversas sugestões foram repassadas para a elaboração dos poemas e poesias dos envolvidos, tais como: a importância de se falar em saúde mental nas escolas e das instituições terem esses profissionais, qual a contribuição do projeto para a escola, dentre outros itens. Realizado o recital, percebeu-se a valiosa contribuição do projeto, uma vez que, em todos os poemas e poesias os participantes mencionaram que a escola é um dos espaços de aprendizagem e não o centro de transmissão de conhecimento, logo, há necessidade de mudar concepções e refletir sobre os seus conflitos, buscando soluções para que a escola revele equanimidade na aprendizagem dos sujeitos.

A próxima ação foram palestras com psicólogos tanto para o corpo discente, quanto para docente e funcionários da escola, abordando uma experiência de intervenção no campo da Psicologia Escolar, pois as intervenções ampliaram as discussões entre os profissionais ligados à escola em relação aos temas trabalhados no projeto e possibilitaram um espaço para desenvolvimento de soluções diversas a dificuldades comuns aos envolvidos. Além disso, a campanha "Adote um aluno" conseguiu reunir vários profissionais da área da saúde mental como psicólogos e médicos psiquiatras que passaram a atender toda a comunidade escolar gratuitamente, mostrando que a discussão se transformou em ação.

Vale destacar a organização de mobilizações como a grande Caminhada do Setembro Amarelo, além da culminância do projeto na Feira de Ciências da escola. Foi notório que toda a sociedade se importou com a causa e participou de todos os eventos de forma eficaz, quebrando paradigmas e preconceitos sobre a importância de se falar e tratar os transtornos de ansiedade e depressão, dentro e fora do ambiente escolar. Concluiu-se, pelos comentários e pela relevância da temática, que o objetivo foi alcançado, uma vez que até o Poder Legislativo do município do Barro solicitou o projeto como indicação a ser votado

na Câmara Municipal de Vereadores, para que todas as escolas municipais e estaduais pudessem também ter esses profissionais em saúde mental atendendo em todas as unidades escolares.

Julga-se importante considerar também, nesse tópico, as reações dos alunos após a realização de um teste de autoestima, orientado pela Psicóloga Dalva de Oliveira, para identificar os alunos que sofriam com transtornos socioemocionais. Responderam ao teste 381 alunos, dos quais, 127 foram identificados com ansiedade excessiva. Após os dados coletados, 87 estudantes considerados mais urgentes já foram atendidos até o mês de outubro pelos profissionais em saúde mental parceiros do projeto. Os 40 restantes e os demais que forem surgindo serão atendidos a partir do mês de novembro. Os atendimentos *online* gratuitos (telemedicina), para pessoas que não estão inseridas no ambiente escolar, tiveram início no mês de novembro e continuam, através de marcação de consultas no site ([desabafeaquijops.weebly.com](http://desabafeaquijops.weebly.com)).

Os pesquisadores consideraram extraordinárias as vivências na construção do projeto, visto que, passou-se constantemente por momentos gratificantes. Os participantes mostraram a estes que o esforço e dedicação são essenciais para abordar com clareza um assunto tão relevante. Houveram momentos bastante emotivos. Essa experiência tem sido muito importante na vida de cada membro envolvido na pesquisa.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A sociedade, no geral, pode ser acometida por dois tipos de ansiedade: ansiedade normal que todo ser humano sente devido a algumas situações que podem provocar medo, dúvida ou expectativa e a ansiedade generalizada (TAG), que segundo o manual de classificação de doenças mentais (DSM.IV), é um distúrbio caracterizado pela preocupação excessiva ou expectativa excessiva, de difícil controle, causando muito sofrimento e interferindo na qualidade de vida.

O trabalho demonstra que a ansiedade generalizada (TAG) afetou um número muito alto de adolescentes após a pandemia da COVID 19, observado em especial durante o retorno das aulas presenciais. Episódios frequentes de choro, falta de ar, inquietação, irritabilidade, tensão muscular e dificuldade de concentração foram sinais observados diariamente

durante as aulas, sendo necessário o atendimento desses discentes por um profissional especializado em saúde mental.

O atendimento dos alunos, educadores e os demais profissionais dentro da própria escola, como também, em clínicas particulares de forma gratuita era uma necessidade eminente, porém, uma realidade longínqua. Entretanto, as ações realizadas pelo projeto possibilitaram o início dos atendimentos através de psicólogos, psiquiatra e nutricionista para os alunos, que após a pesquisa foram identificados com transtornos socioemocionais excessivos. Os atendimentos foram realizados na própria escola semanalmente e em clínicas particulares do município de forma gratuita.

## REFERÊNCIAS

---

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Mapeamento aponta que 70% dos estudantes de SP relatam sintomas de depressão e ansiedade**. São Paulo, 2022.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

SOLOMON, Andre. **O demônio do meio-dia: Uma anatomia da depressão**. Tradução de Myriam Campello – 2ª edição. São Paulo: Companhia das letras, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

## *Teaching Experiences in High School: Teaching Thermodynamics Concepts.*

### **Resumo:**

O objetivo desta pesquisa foi apresentar em forma de relatos de experiência, duas intervenções de Física, a partir de conteúdos da área da Termodinâmica. A primeira intervenção buscou apresentar os processos de propagação de calor (condução, convecção e irradiação) a partir da utilização de alguns experimentos físicos, além de como se formam os furacões e os impactos causados pelo furacão Irma. A segunda intervenção buscou promover os conhecimentos sobre dilatação térmica (linear, superficial e volumétrica) e sua presença no cotidiano. As intervenções pedagógicas foram realizadas na Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim (EECAM), localizada no município de Caicó/RN. Foram aplicadas em uma turma de alunos do 2º Ano de Ensino Médio. As abordagens didático-pedagógicas foram desenvolvidas tendo o aluno como sujeito protagonista de seu próprio conhecimento científico, mantendo-se sempre, contato com o cotidiano do aluno para dentro da sala de aula, o que tornou o processo de ensino e aprendizagem rico e motivador.

**Palavras-chave:** Intervenções pedagógicas. Ensino Médio. Termodinâmica. Propagação de calor. Dilatação térmica.

### **Abstract**

*The aim of this study was to present, in the form of experience reports, two Physics interventions based on Thermodynamics content. The first intervention focused on introducing the processes of heat transfer (conduction, convection, and radiation) through the use of physical experiments, as well as exploring how hurricanes form and the impacts of Hurricane Irma. The second intervention aimed to develop students' understanding of thermal expansion (linear, surface, and volumetric) and its presence in everyday life. These pedagogical interventions were carried out at Calpúrnia Caldas de Amorim State School (EECAM), located in the municipality of Caicó, RN, with a class of second-year high school students. The teaching approaches were designed to position students as active participants in constructing their own scientific knowledge, while maintaining a strong connection between the content and their daily lives—making the teaching and learning process more engaging and meaningful.*

**Keywords:** *Pedagogical interventions. High school. Thermodynamics. Heat propagation. Thermal expansion.*

1. Doutorando em Física com linha de pesquisa em Materiais Magnéticos e Propriedades Magnéticas com Área de Concentração em Física da Matéria Condensada pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Mestre em Física pela Universidade Federal de Campina Grande

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de Física no Ensino Médio, em grande parte das escolas brasileiras, ainda se estrutura por meio de práticas centradas na repetição de fórmulas e resolução mecânica de exercícios. Esse modelo de ensino, frequentemente descontextualizado da realidade dos estudantes, compromete o interesse e o envolvimento dos alunos com os conteúdos.

Nesse cenário, a necessidade de superação do ensino tradicional torna-se evidente. Uma alternativa promissora é a adoção de estratégias que valorizem a contextualização dos conteúdos, aproximando-os do cotidiano dos estudantes e favorecendo a construção significativa do conhecimento. Conforme apontam os documentos orientadores da educação nacional, como as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (BRASIL, 2002), a aprendizagem em Ciências da Natureza, e em particular em Física, deve favorecer o desenvolvimento de competências que possibilitem aos alunos interpretar e intervir em fenômenos naturais e tecnológicos, tanto em situações próximas quanto em contextos mais amplos.

A abordagem investigativa-experimental, pautada na resolução de problemas, manipulação de materiais e discussão coletiva, desponta como uma estratégia eficaz para promover esse tipo de aprendizagem. Para Carvalho (2013), cabe ao professor criar condições para que os alunos formulem hipóteses, realizem experimentos e busquem soluções de forma ativa, construindo o conhecimento com base em suas próprias descobertas. Essa perspectiva também se articula com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que defende o protagonismo do estudante e a valorização de práticas pedagógicas que estimulem a reflexão, a criticidade e a autonomia (BRASIL, 2018).

Diante desse panorama, esta pesquisa tem como objetivo relatar duas intervenções pedagógicas realizadas nas aulas de Física com uma turma do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim (EECAM), localizada no município de Caicó, no estado do Rio Grande do Norte. As atividades, aplicadas no turno matutino, buscaram promover a aprendizagem de conceitos da área da Termodinâmica por meio de experimentos demonstrativos, práticas

dialogadas, resolução de questionamentos e discussões em grupo.

A primeira intervenção teve como foco os processos de propagação de calor, explorando conceitos como condução, convecção e irradiação, além de relacionar esses fenômenos ao surgimento e funcionamento dos furacões. Já a segunda intervenção abordou os diferentes tipos de dilatação térmica (linear, superficial e volumétrica), destacando suas aplicações em situações cotidianas vivenciadas pelos próprios alunos.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo do Ensino Médio, especialmente na disciplina de Física, ainda se repercute um ensino baseado na memorização de fórmulas e repetições de procedimentos que, muitas vezes, fogem do contexto do estudante. Paulo Freire (1987) denomina essa prática de educação bancária, em que o aluno é considerado um mero receptor de informações, sem espaço para reflexão crítica ou participação ativa no processo de aprendizagem.

Essa metodologia, centrada na figura do docente e na repetição de procedimentos, muitas vezes desconsidera a realidade dos estudantes e torna o aprendizado da Física abstrato e distante. De acordo com Moreira (2021), essa falta de conexão entre os conteúdos escolares e o cotidiano dos alunos contribui para a desmotivação e as dificuldades de aprendizagem, especialmente nas disciplinas da área de Ciências da Natureza.

Questionamentos como “Vou usar isso em que na minha vida?” evidenciam a urgência de se repensar as práticas pedagógicas, aproximando os conteúdos escolares das experiências concretas vividas pelos alunos. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais e suas orientações complementares (PCN+, BRASIL, 2002) propõem que o ensino de Física seja estruturado em torno de competências que possibilitem aos estudantes compreender e lidar com fenômenos naturais e tecnológicos presentes no cotidiano e também em contextos mais amplos.

Ainda segundo os PCN+ (BRASIL, 2002), essas competências devem ser trabalhadas a partir de situações reais, possibilitando ao aluno interpretar, refletir e atuar criticamente diante dos fenômenos

físicos. Esse princípio está diretamente alinhado com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca o protagonismo do aluno e a importância da contextualização no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2018).

A BNCC (2018) enfatiza que a aprendizagem deve estar associada ao desenvolvimento de competências e habilidades, considerando as dimensões sociais, cognitivas e culturais do estudante. Ao valorizar a experimentação, o pensamento crítico e a resolução de problemas, a BNCC propõe uma ruptura com a lógica transmissiva do ensino tradicional.

Nesse contexto, a utilização de metodologias investigativas e experimentais torna-se essencial. Praxedes e Krause (2015) afirmam que a Física, ao descrever os fenômenos da natureza com base em leis e por meio da linguagem matemática, deve ser ensinada de forma que desperte a curiosidade científica e promova a compreensão do mundo físico. Complementando essa perspectiva, Carvalho e Gutiérrez (2013), Carvalho (2013) e Costa (2012) defendem que o ensino da Física deve ir além da resolução de problemas: é necessário desafiar os alunos a construir hipóteses, realizar experimentos, testar ideias e desenvolver argumentações fundamentadas.

Tais abordagens metodológicas têm maior efetividade quando os conteúdos são trabalhados de forma contextualizada, ou seja, vinculados à realidade dos alunos. Conforme Brasil (2021), a utilização de experimentos práticos, aliados ao diálogo e à reflexão, contribui para tornar os conceitos físicos mais compreensíveis e aplicáveis.

Assim, ensinar Física de forma significativa exige que o docente promova experiências de aprendizagem que envolvam o estudante, partindo de sua realidade e proporcionando-lhe condições para construir, testar e reelaborar conhecimentos. Conforme Carvalho (2013), o processo investigativo deve ser parte central da prática pedagógica, seja por meio da manipulação de materiais, da resolução de desafios ou da problematização de situações do cotidiano.

A presente pesquisa, organizada como um relato de experiência, fundamenta-se nesses princípios teórico-metodológicos. As intervenções pedagógicas desenvolvidas buscaram, em consonância com as diretrizes da BNCC e dos PCN+, inserir o aluno como

sujeito ativo na construção do conhecimento físico, por meio de práticas experimentais contextualizadas que promovem a aprendizagem significativa, conforme destaca Ausubel (2000).

### 3. METODOLOGIA

Como dito anteriormente, este conjunto de relatos de experiências foi desenvolvido por meio de duas intervenções pedagógicas realizadas com uma turma do 2º ano do Ensino Médio, no turno da manhã, na Escola Estadual Calpúrnia Caldas de Amorim (EECAM), situada no município de Caicó, no estado do Rio Grande do Norte.

As práticas de intervenção pedagógica ocorreram em dois encontros semanais, em quatro aulas de 45 minutos cada, duas a cada semana, no contraturno da turma. Os conteúdos desenvolvidos foram da área da Física, voltados para temáticas de termodinâmica, sendo eles: processos de propagação de calor (condução, convecção e irradiação) e dilatação térmica (linear, superficial e volumétrica).

O propósito das intervenções foi desenvolver atividades diferenciadas, como práticas experimentais, incentivando ao diálogo e reflexão, levantamento de hipóteses e procurando sempre correlacioná-las às situações vivenciadas pelos alunos.

No que tange à coleta de dados, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, uma vez que busca compreender os efeitos das intervenções pedagógicas na construção do conhecimento dos estudantes. Participaram das atividades 10 alunos do 2º ano do Ensino Médio, no contraturno escolar, de forma voluntária. Os dados foram coletados por meio de observação participante, anotações em diário de campo elaboradas pelo docente, registros escritos dos próprios alunos e registros fotográficos realizados durante as intervenções. Tais instrumentos possibilitaram acompanhar o envolvimento dos discentes, identificar indícios de evolução conceitual e avaliar a apropriação dos conteúdos trabalhados. A análise dos dados foi conduzida de maneira interpretativa, com ênfase nas manifestações orais e escritas dos alunos, no grau de participação durante as atividades e na capacidade de estabelecer relações entre os conceitos científicos abordados e situações do cotidiano. Embora não

tenham sido aplicados instrumentos avaliativos formais, como testes diagnósticos ou questionários estruturados, os registros coletados durante as intervenções permitiram inferir o progresso na aprendizagem dos conteúdos de Termodinâmica a partir de critérios como argumentação científica, resolução de situações-problema e construção de explicações coerentes com os fenômenos observados.

#### 4. DISCUSSÃO

A primeira intervenção tinha como objetivo compreender os conceitos básicos de propagação

de calor a partir da utilização de alguns experimentos físicos, além de como se formam os furacões e os impactos causados pelo furacão Irma<sup>2</sup>.

Inicialmente, discutiu-se com os alunos, utilizando como auxílio o uso de experimentos, os processos de propagação de calor (condução, convecção e irradiação), conforme observado na Figura 1, com a exposição dos conteúdos na lousa e o interesse dos alunos pela temática abordada.

**Figura 1** – Exposição do conteúdo na lousa despertando à curiosidade dos alunos.



Fonte: Autoria Própria (2024).

Em seguida, utilizando o experimento conhecido como “ventilador de vela” de forma ilustrativa, iniciou-se o diálogo sobre o processo de convecção. O experimento consistiu, basicamente, em aproximar um catavento feito de papel de uma vela acesa. Depois de um certo tempo, a vela fez o catavento girar, assim, o docente questionou os alunos sobre o porquê disso ocorrer.

O palco para as discussões em conjunto se iniciou, até que os alunos ressaltaram que a vela aqueceu o ar mediante a troca de calor. O professor perguntou o motivo disso acontecer, desafiando os alunos a pensarem um pouco mais. Após várias reflexões, concluíram que o ar quente ficou menos denso

devido à agitação térmica das moléculas e por isso fez o catavento girar. Conforme defendem Carvalho (2013) e Costa (2012), esse tipo de atividade instiga o aluno a elaborar hipóteses e construir conhecimento a partir de experiências investigativas, o que favorece a aprendizagem significativa segundo Ausubel (2000).

Em seguida, utilizou-se um experimento demonstrativo com duas garrafas PET (uma pintada de preto e a outra de cor branca) e uma lâmpada incandescente entre as duas garrafas, com o intuito de discutir o processo de propagação de calor por irradiação. Após um certo tempo, os alunos, com o auxílio de um termômetro, mediram as temperaturas de ambas as garrafas e

2. O Furacão Irma foi um ciclone tropical de categoria 5 que atingiu diversas regiões, incluindo a Flórida (EUA), em 2017. Foi um dos mais intensos da bacia do Atlântico, com ventos de até 215 km/h e pressão mínima de 929 mbar. Destacou-se pela força e pelos múltiplos recordes de intensidade e impacto. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Furac%C3%A3o\\_Irma](https://pt.wikipedia.org/wiki/Furac%C3%A3o_Irma).

constatarem que a garrafa preta estava com maior temperatura, isto é, mais quente, em comparação com a outra garrafa.

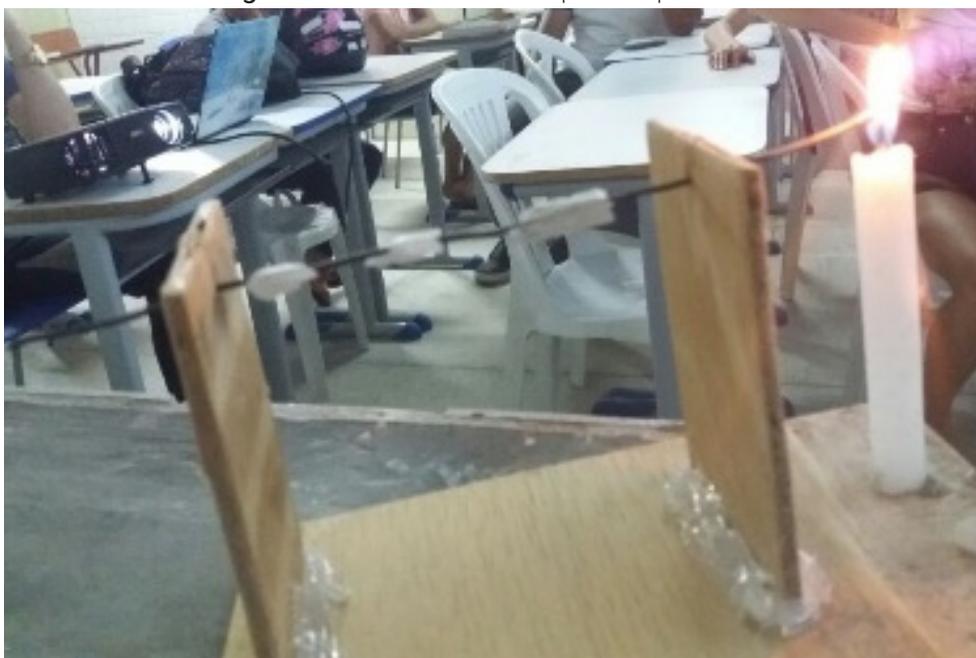
Foi a partir daí que o professor perguntou o porquê disso acontecer. O foco desejado consistiu no fato de os alunos conseguirem observar e dialogar sobre a prática, concluindo que a garrafa preta absorvia mais calor proveniente da lâmpada incandescente. O professor traçou um paralelo sobre a utilização de roupas brancas em dias quentes, pois estas refletem mais calor do que roupas escuras, que o absorvem, provenientes da radiação. Essa correlação com elementos do cotidiano reforça o que apontam os PCN+ (BRASIL, 2002), ao defender que a Física deve ser abordada por meio

de competências que possibilitem compreender fenômenos naturais em contextos reais.

E, por fim, com um fio metálico, pedaços de parafina de vela e suportes de madeira, trabalhou-se o conceito de condução do calor, como ilustrado na Figura 2. O professor pediu para que os alunos sistematizassem oralmente o fenômeno observado, com o intuito de analisar a linguagem científica.

Alguns alunos tiveram dificuldades para explicar o experimento, enquanto outros conseguiram relacionar que a parafina da vela derreteu devido ao calor conduzido ao longo do fio metálico.

**Figura 2** – Alunos curiosos com a prática experimental.



Fonte: Autoria Própria (2024).

Posteriormente, foi abordado como se formam os furacões, traçando um paralelo com o processo de convecção. Para isso, apresentou-se uma reportagem da página do g1 (conforme a Figura 3) sobre o furacão Irma, em que foram discutidos os impactos causados por esse furacão. Além de despertar a curiosidade dos alunos com a reportagem, essa intervenção serviu como base para discussões sobre o processo de

convecção por trás do surgimento dos furacões e a sua magnitude, além dos impactos causados para a população local e áreas de contato. Essa articulação entre conceitos científicos e situações do cotidiano está em consonância com os princípios da BNCC (BRASIL, 2018), que propõe uma abordagem didática voltada à formação crítica e contextualizada dos estudantes.

Figura 3 – Reportagem do g1 sobre o furacão Irma.



## Furacão Irma deixa mortos e causa destruição no Caribe

Agência fala em 11 mortos; primeiro-ministro diz que 90% das habitações foram afetadas em Barbuda. Tempestade 'potencialmente catastrófica' deve chegar à Flórida no fim de semana.

Por G1

07/09/2017 15h05 · Atualizado há 6 anos

Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/furacao-irma-deixa-mortos-e-causa-destruicao-no-caribe.ghtml>

Em suma, a intervenção teve uma excelente participação dos alunos, que mostraram conhecer o assunto abordado e conseguiram assimilar o conteúdo proposto, além de acrescentar fatos cotidianos nos quais os processos de propagação de calor estão presentes. Como destaca Moreira (2021), quando os conteúdos se conectam com a realidade dos alunos, há maior engajamento e retenção do conhecimento.

A observação das falas, questionamentos e explicações apresentadas pelos alunos durante os experimentos forneceu indícios qualitativos de aprendizagem. Ao explicarem, por exemplo, que o ar quente se torna menos denso e sobe, ou que a cor preta absorve mais radiação térmica, os estudantes demonstraram compreensão dos conceitos de convecção e irradiação. Essas manifestações foram registradas em anotações do professor e refletiram apropriação de noções centrais da Termodinâmica. A avaliação da aprendizagem foi realizada de maneira formativa, com base na participação ativa dos alunos, na coerência de suas argumentações e na capacidade de relacionar os fenômenos físicos a situações do cotidiano, como o uso de roupas, os efeitos dos furacões ou o funcionamento de objetos simples.

O processo avaliativo da primeira intervenção foi baseado na participação dos alunos nas discussões durante as práticas experimentais, bem como na relação entre os conceitos trabalhados e a formação de furacões e outros fenômenos naturais.

Com relação a segunda intervenção, buscou-se promover os conhecimentos sobre dilatação térmica e suas multifacetadas aplicações cotidianas, sejam elas lineares, superficiais ou volumétricas.

De início, foi trabalhado uma atividade experimental de forma expositivo-dialogada sobre dilatação linear, cujo foco era instigar a curiosidade e o desenvolvimento do pensamento crítico sobre alguns conceitos essenciais no ramo da Termodinâmica. Diante disso, ao analisar-se o experimento, questionou-se aos alunos se entendiam o porquê do fogo está se afastando, conforme a Figura 4.

Assim, os alunos foram direcionados a discussões iniciais sobre calor e temperatura, discutindo-se sobre o grau de agitação das moléculas. A partir disso, abordou-se os estados físicos da matéria: sólido, líquido e gasoso.

Figura 4 - Experimento sendo realizado.



Fonte: Autoria Própria (2024).

Foram discutidos os efeitos microscópicos, especialmente a estrutura atômica, nos processos de aquecimento e resfriamento. A prática dialogada e o estímulo ao pensamento científico estão alinhados à proposta freiriana de uma educação problematizadora, crítica e reflexiva (FREIRE, 1987). Distinguiram-se os estados físicos da matéria a partir do grau de agitação das moléculas. Para isso, utilizou-se um exemplo comparativo desenhado na lousa (ver Figura 5, com o bolsista desenhando o exemplo), envolvendo uma bacia com água quente e outra com água fria e gelo.

Embora a agitação térmica das moléculas não possa ser observada diretamente, os alunos compreenderam que os estados físicos da matéria mudam com a temperatura, sob mesma pressão, devido ao aumento da energia térmica do sistema. No caso da bacia com água fria, os estudantes constataram a presença de água nos estados líquido e sólido, em forma de cubos de gelo, ressaltando que as moléculas tinham menor agitação.

**Figura 5** – Ilustração na lousa sobre a agitação das moléculas em cada estado da matéria.



Fonte: Aatoria Própria (2024).

Com esse embasamento, prosseguiu-se com a abordagem dos três tipos de dilatação térmica (linear, superficial e volumétrica), relacionando-os com exemplos cotidianos, conforme apresentado na Figura 6. Esse tipo de articulação entre teoria e cotidiano é defendido por Brasil (2021), como um caminho para tornar o conteúdo científico mais compreensível e relevante para os estudantes.

Os alunos identificaram a presença da dilatação em pisos cerâmicos, rachaduras em pontes, fios de postes, restaurações dentárias, trilhos de trem e até no enchimento de pneus, entre outros exemplos.

**Figura 6** – Discussão sobre os tipos de dilatação.



Fonte: Aatoria Própria (2024).

Por fim, apresentaram-se as equações para cada tipo de dilatação:

•Dilatação linear:

$$\Delta L = L_0 \cdot \alpha \cdot \Delta T,$$

onde:  $\Delta L$ =variação no comprimento,  $\alpha$ =coeficiente de dilatação linear do material ( $^{\circ}\text{C}^{-1}$ ),  $L_0$ = comprimento inicial do corpo (m) e  $\Delta T$ =variação de temperatura ( $^{\circ}\text{C}$ ).

•Dilatação superficial

$$\Delta S = S_0 \cdot \beta \cdot \Delta T,$$

onde:  $\Delta S$  = variação da área ( $\text{m}^2$ ),  $\beta$  = coeficiente de dilatação superficial ( $^{\circ}\text{C}^{-1}$ ),  $S_0$ =área inicial da superfície ( $\text{m}^2$ ) e  $\Delta T$ =variação de temperatura ( $^{\circ}\text{C}$ ).

•Dilatação volumétrica:

$$\Delta V = V_0 \cdot \gamma \cdot \Delta T,$$

onde:  $\Delta V$ =variação de volume ( $\text{m}^3$ ),  $\gamma$ = coeficiente de dilatação volumétrica ( $^{\circ}\text{C}^{-1}$ ),  $V_0$  = volume inicial do corpo ( $\text{m}^3$ ) e  $\Delta T$ = variação de temperatura ( $^{\circ}\text{C}$ ).

Realizaram-se aplicações das equações em exercícios, nos quais alguns alunos tiveram certa dificuldade ao aplicar as variáveis e manipular o formalismo matemático. Todavia, tais dificuldades foram sanadas com o auxílio do professor e os alunos conseguiram interpretar as informações física presentes nas equações.

A Figura 7 apresenta um registro sobre as explicações do conteúdo de dilatação com o auxílio de slides didáticos.

**Figura 7** – Explicando o conteúdo com o auxílio de slides didáticos.



Fonte: Autoria Própria (2024).

Além disso, lançou-se o seguinte questionamento para os alunos: "Você sabe qual o melhor horário para abastecer o carro?".

O objetivo dessa pergunta foi instigar a curiosidade dos alunos, promovendo a contextualização do conteúdo. Muitos refletiram sobre a questão, mesmo que poucos tivessem contato direto com veículos.

Após organizarem-se as discussões, os alunos compreenderam que a temperatura influencia diretamente no processo de abastecimento. Explicaram que, em horários mais quentes, o combustível sofre dilatação e ocupa maior volume no tanque; ao passo

que, em temperaturas mais baixas, a densidade aumenta e o volume ocupado é menor.

Dessa forma, a turma concluiu que o melhor horário para abastecer seria pela manhã, entre 5 e 7 horas, quando as temperaturas são mais amenas. Essa reflexão parte da realidade concreta dos estudantes, algo que os PCN+ (BRASIL, 2002) e a BNCC (BRASIL, 2018) consideram essencial para uma aprendizagem significativa.

Durante a segunda intervenção, observou-se progressiva apropriação dos conceitos de dilatação térmica por parte dos estudantes. As falas e

argumentações desenvolvidas nas discussões revelaram que os alunos foram capazes de distinguir entre os três tipos de dilatação, aplicar as equações em diferentes contextos e relacionar os fenômenos físicos com situações do cotidiano. A avaliação, de caráter formativo e qualitativo, baseou-se na participação dos estudantes, na coerência das explicações fornecidas, no uso da linguagem científica e na resolução dos exercícios propostos. As anotações feitas pelo professor durante a intervenção evidenciaram que, apesar de dificuldades iniciais com o formalismo matemático, os alunos conseguiram compreender a relação entre temperatura, variação dimensional dos corpos e suas implicações práticas. Isso reforça a efetividade do uso de experimentos como ferramenta didática para promover aprendizagem significativa em conteúdos abstratos da Física.

Em síntese, os alunos participaram ativamente de discussões orientadas a partir da realização de um experimento prático sobre dilatação térmica. A atividade permitiu observar, de forma concreta, como diferentes materiais reagem à variação de temperatura. Durante as discussões, os estudantes foram incentivados a distinguir entre os três tipos de dilatação — linear, superficial e volumétrica — e a relacionar esses conceitos com situações do cotidiano, como a expansão de trilhos de trem, a folga em tampas metálicas de recipientes, a variação de volume em líquidos, entre outros exemplos. A avaliação considerou o nível de participação, a capacidade de argumentação e a aplicação dos conceitos teóricos no contexto experimental e em exemplos práticos. Como enfatiza Carvalho (2013), essas práticas tornam o aluno protagonista de sua aprendizagem, promovendo a construção ativa do conhecimento científico.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou, sob a forma de relatos de experiência, duas intervenções pedagógicas em Física, com foco em conteúdos da área da Termodinâmica, a saber: propagação de calor (condução, convecção e irradiação) e dilatação térmica (linear, superficial e volumétrica).

As abordagens didático-pedagógicas foram desenvolvidas com base em metodologias ativas, privilegiando a participação dos alunos em

experimentações simples, discussões orientadas e relações com situações do cotidiano.

As atividades permitiram que os estudantes atuassem como sujeitos protagonistas da construção do conhecimento científico, favorecendo a aproximação entre os conceitos da Física e a realidade concreta vivenciada pelos discentes.

A partir da análise qualitativa dos registros e observações realizadas durante as intervenções, foi possível identificar indícios de assimilação conceitual por parte dos alunos, especialmente no que se refere à compreensão dos processos de propagação de calor e dilatação térmica. As manifestações orais, os questionamentos, a capacidade de relacionar os fenômenos a contextos cotidianos e a apropriação da linguagem científica indicaram avanços significativos na aprendizagem dos conteúdos propostos, mesmo na ausência de avaliações formais estruturadas. Tais evidências reforçam a validade do trabalho como um relato de experiência docente com respaldo científico e metodológico.

Em suma, os resultados observados nas duas intervenções apontam para a importância de práticas experimentais e estratégias de ensino contextualizadas como recursos eficazes no ensino de Física no Ensino Médio. Trabalhar com situações concretas, baseadas na realidade dos alunos, promove maior engajamento, compreensão conceitual e significado no processo de ensino-aprendizagem. Espera-se que este relato possa contribuir para reflexões sobre a prática docente e para o desenvolvimento de propostas similares em contextos educacionais diversos.

## REFERÊNCIAS

---

AUSUBEL, P. **The Acquisition and Retention of Knowledge**: A Cognitive View. USA: Springer Science+Business Media Dordrecht, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais • (PCN•)**: Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf). Acesso em: 02 maio 2025.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Ensino de ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, R. P. de.; GUTIÉRREZ, J. C. H. **O automóvel na visão da física**: leituras complementares para o ensino médio. São Paulo: Autêntica, 2013.

COSTA, Adriana. **Formação política e trabalho**: uma proposta reflexiva de contextualização na educação de jovens e adultos. Campina Grande: Realize, 2012.

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

G1. **Sobre o G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/institucional/sobre-o-g1.ghtml>. Acesso em: 2 maio 2025.

G1. **Mundo**. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/furacao-irma-deixa-mortos-e-cao-destruicao-no-caribe.ghtml>. Acesso em: 23 mar. 2024.

MOREIRA, Marco Antônio. Desafios no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 01-08, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0451>. Acesso em: 02 maio 2025.

PRAXEDES, Jacqueline Maria de Oliveira; KRAUSE, Jonas. O estudo da física no ensino fundamental ii: iniciação ao conhecimento científico e dificuldades enfrentadas para sua inserção. **Anais II CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/16437>. Acesso em: 02 maio 2025.

WIKIPÉDIA. **Furacão Irma**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Furac%C3%A3o\\_Irma](https://pt.wikipedia.org/wiki/Furac%C3%A3o_Irma). Acesso em: 2 maio 2025.



# ENGENHEIROS DO BRINCAR: CONSTRUINDO UM FUTURO SUSTENTÁVEL

---

Lucas Peres Guimarães<sup>1</sup>  
Daniele Araujo Balbino<sup>2</sup>  
Bruna Aparecida Florenço de Oliveira Neves<sup>3</sup>

## *Play Engineers Building a Sustainable Future*

### **Resumo:**

O projeto "Engenheiros do Brincar" visa promover a sustentabilidade e o bem-estar através da educação e da brincadeira na comunidade. A iniciativa envolve crianças em atividades que exploram os conhecimentos e hábitos saudáveis dos povos originários, utilizando o tupi como linguagem e integrando diversas disciplinas como Língua Portuguesa, Ciências e Arte. Em parceria com a comunidade escolar, os alunos desenvolvem um projeto para criar um espaço de brincadeiras sustentável. A primeira etapa inclui pesquisas, estudos e a construção de uma maquete sustentável do futuro parque de brincadeiras. Na segunda etapa, os alunos apresentam o projeto ao poder público, buscando apoio para sua implementação. O projeto também aborda os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), priorizando questões de saúde, educação de qualidade e infraestrutura sustentável. Através do engajamento ativo dos alunos, o projeto visa não apenas criar um espaço de lazer, mas também fortalecer a conexão com a natureza, promover hábitos saudáveis e inspirar a comunidade a adotar práticas mais sustentáveis para construir um futuro melhor.

**Palavras-chave:** Educação. Sustentabilidade. Brincadeira.

### **Abstract**

*The "Play Engineers" project aims to promote sustainability and well-being through education and play within the community. The initiative involves children in activities that explore the knowledge and healthy habits of indigenous peoples, using the Tupi language and integrating various subjects such as Portuguese, Science, and Art. In partnership with the school community, students develop a project to create a sustainable play area. The first stage involves research, studies, and the construction of a sustainable model of the future playground. In the second stage, students present the project to the government seeking support for its implementation. The project also addresses the Sustainable Development Goals (SDGs), prioritizing issues of health, quality education, and sustainable infrastructure. Through active engagement of students, the project aims not only to create a recreational space but also to strengthen the connection with nature, promote healthy habits, and inspire the community to adopt more sustainable practices to build a better future.*

**Keywords:** Education. Sustainability. Play.

1. Doutor em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus Pinheiral

2. Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora da Rede Pública de Ensino nos municípios de Volta Redonda e Barra Mansa (RJ), com experiência na Educação Básica.

3. Bacharel em Biologia – UBM. Secretária de Educação de Volta Redonda e na Secretária de Educação de Barra Mansa.

## 1. INTRODUÇÃO

O projeto Engenheiros do Brincar tem como tema a (re) conexão com a natureza, abordando hábitos saudáveis e soluções sustentáveis inspirados no conhecimento dos povos originários para momentos de brincar na comunidade durante momentos de aprendizagens na escola e para além da escola.

A redescoberta e incorporação do conhecimento ecológico tradicional na gestão ambiental contemporânea ganharam destaque. Esse movimento ressalta a importância das práticas sustentáveis das comunidades indígenas e locais como fonte valiosa de lições sobre a interação harmoniosa com o ambiente natural. Tais conhecimentos ancestrais oferecem insights preciosos para promover a conexão com a natureza e desenvolver soluções sustentáveis. Este enfoque é particularmente relevante para iniciativas como o projeto 'Engenheiros do Brincar', que busca inspiração nos saberes dos povos originários para promover hábitos saudáveis, reconexão com a natureza e soluções sustentáveis, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar (Berkes, F., Colding, J., & Folke, C., 2000).

A frase 'O futuro é ancestral' ecoa fortemente em meio à crise ambiental que enfrentamos, servindo como guia fundamental para o projeto dos Engenheiros do Brincar. Durante essa jornada, os conceitos de alfabetização foram abordados com uma perspectiva enraizada nos conhecimentos dos povos originários, com especial ênfase no tupi como uma linguagem que ressalta as palavras presentes em nosso cotidiano, tendo em vista que a *"conexão com a natureza desde a infância é crucial para o desenvolvimento saudável das crianças e para promover estilos de vida ativos e sustentáveis."* (Louvain Reis, et al, 2020). Além disso, as crianças do 1º ano foram apresentadas a imagens que exploravam a origem indígena, despertando um profundo apreço pela arte desses povos. Em um ambiente escolar de horário integral, onde os estudantes frequentam a comunidade à noite, tornou-se essencial ensinar-lhes exemplos de brincadeiras para diversos períodos do dia. Os espaços de aprendizado ao ar livre e a interação com ambientes naturais têm sido associados a melhorias na saúde física e mental das crianças, bem como ao desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas (Little, 2013).

Os Engenheiros do Brincar são moldados em um estágio subsequente, quando os alunos assimilam esses conceitos e embarcam em um projeto para criar um ambiente de brincadeiras na comunidade, visando seu uso consciente e saudável. Este espaço é concebido para ser livre de riscos, oferecendo atividades que promovam a conexão com a natureza e uma saúde abrangente.

Projetos que promovem a interação das crianças com a natureza e o patrimônio cultural local não apenas enriquecem sua educação, mas também fortalecem os laços comunitários e incentivam a conservação ambiental (Sobral, 2015)

A formação do produto final foi conduzida por uma comissão de crianças, que elaborou uma maquete de um parque naturalizado e a apresentou ao secretário de educação. Além disso, eles buscaram estabelecer uma interlocução com uma construtora de engenharia, a fim de compreender o cotidiano do engenheiro e os processos de construção. Nesse contexto, a questão norteadora do projeto emerge: "Qual é o melhor espaço, equipamentos e atividades que podem ser desenvolvidos para que nossos amigos da comunidade escolar cultivem hábitos saudáveis em todos os aspectos de suas vidas?"

Segundo Elliott (2013) a integração de práticas sustentáveis na educação não apenas promove o desenvolvimento pessoal das crianças, mas também contribui para a construção de sociedades mais resilientes e equitativas.

No âmbito do projeto Engenheiros do Brincar, acreditamos que os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estão intrinsecamente interligados, e todos eles estarão presentes de alguma forma no projeto, seja de maneira direta ou indireta. No entanto, destacamos aqui os ODS que estão claramente e diretamente relacionados ao nosso projeto.

O ODS 3, Saúde e Bem-Estar, visa garantir uma vida saudável e promover o bem-estar para todas as pessoas, em todas as idades. Dessa forma, nosso projeto se concentra no bem-estar dos alunos e da comunidade, preocupando-se em criar um espaço de brincadeiras que promova atividades saudáveis.

A Escola Municipal Gelson Silvano é o único equipamento público do bairro, portanto, o projeto atende ao ODS 4, Educação de Qualidade. Este objetivo busca garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A construção deste espaço de brincadeiras irá proporcionar aprendizado, especialmente no que diz respeito à coordenação motora, representando uma forma importante de educação.

O ODS 9, Indústria, Inovação e Infraestrutura, tem como objetivo construir uma infraestrutura resiliente, promover a industrialização inclusiva e sustentável, e fomentar a inovação. Nesse sentido, a criação de um espaço para as crianças brincarem irá unir a comunidade, promovendo movimento e desenvolvimento sustentável no local. Isso está diretamente ligado ao ODS 11, Cidades e Comunidades Sustentáveis, que busca tornar as cidades inclusivas, resilientes e sustentáveis, considerando que todo o processo é baseado na implementação de uma visão dos povos originários, que é profundamente conectada com a natureza.

## 2. METODOLOGIA

A experiência do projeto "Engenheiros do Brincar" foi realizada na Escola Municipal Gelson Silvano, localizada no bairro rural de uma cidade de médio porte no interior do Rio de Janeiro, no Brasil. A escola atende crianças de diversas faixas etárias, com a maioria proveniente de famílias de baixa renda. O ambiente escolar é o único espaço público disponível no bairro, tornando-se um ponto central de interação social e aprendizagem para a comunidade local.

Durante a observação dos dados, foram empregados métodos qualitativos, incluindo observação participante e diário de bordo. Segundo Denzin e Lincoln (2018), a observação participante permite uma imersão profunda no contexto estudado, possibilitando uma compreensão holística das interações sociais e dos processos em curso. Essa abordagem é fundamental para capturar a complexidade das práticas educacionais e as dinâmicas sociais presentes no ambiente escolar. Através da observação participante, foi possível acompanhar de perto as atividades realizadas pelos alunos, os diálogos entre professores,

crianças e membros da comunidade, bem como os desdobramentos do projeto "Engenheiros do Brincar".

Segundo Bogdan e Biklen (2006), o diário de bordo é uma ferramenta valiosa que permite aos pesquisadores registrar suas observações, reflexões e insights ao longo do processo de pesquisa. Ao anotar suas impressões imediatamente após as interações no ambiente escolar, os pesquisadores podem capturar nuances e detalhes que poderiam ser perdidos de outra forma.

A observação participante foi essencial para uma imersão completa no contexto escolar, possibilitando uma compreensão detalhada das atividades realizadas pelos alunos, bem como das interações entre professores, crianças e membros da comunidade. Através dessa abordagem, foi possível acompanhar de perto o desenvolvimento do projeto "Engenheiros do Brincar" e suas repercussões no ambiente escolar.

O diário de bordo, por sua vez, proporcionou uma plataforma para registrar as percepções e reflexões dos pesquisadores ao longo do processo de observação. Conforme destacado por Taylor e Bogdan (1998), essa técnica permite uma análise mais reflexiva e aprofundada das experiências vivenciadas durante a pesquisa.

Além disso, a análise documental foi realizada para complementar os dados coletados através da observação e do diário de bordo. Foram examinados documentos relacionados ao projeto, como relatórios de atividades e registros fotográficos, para corroborar as observações feitas no campo e para identificar padrões e tendências emergentes ao longo do processo.

O projeto Engenheiros do Brincar consistiu em duas etapas distintas. Na primeira etapa, o foco foi na aquisição de conhecimentos sobre hábitos saudáveis e sustentáveis dos povos originários, integrando os conteúdos de Língua Portuguesa, Ciências e Arte. A interdisciplinaridade foi fundamental para explorar a língua tupi como tronco linguístico do português, reconhecendo sua influência em palavras cotidianas. Além disso, foi introduzida a arte indígena, proporcionando aos alunos uma apreciação de novas formas e cores. A fase inicial também incluiu uma roda de conversa ao ar livre, onde as crianças discutiram sobre as brincadeiras consideradas importantes, analisando seus tipos e os espaços utilizados.

Durante essa etapa, foram utilizados recursos como frutas, como o cacau, e alimentos como a pipoca, para estimular a alfabetização como leitura do mundo, em consonância com o método Freireano. A apresentação de imagens artísticas permitiu aos alunos explorar novas formas de expressão e materiais, como o urucum, inspirados na arte dos povos originários. Na roda de conversa, troncos de pau jacaré foram utilizados como assento, enquanto se discutia sobre brincadeiras imersas na natureza e hábitos saudáveis e sustentáveis para as atividades recreativas na comunidade.

Essa etapa do projeto teve duração de aproximadamente duas semanas, integrando as oficinas em período integral e as aulas regulares de alfabetização. Como forma de avaliação, foi utilizada uma rubrica, conforme observamos no quadro 1, que abrangeu todas as etapas do projeto, garantindo uma avaliação abrangente e coerente com os objetivos propostos.

**Quadro 1:** Rubrica de avaliação de projetos

CRITÉRIO	INICIANTE	BÁSICO	INTERMEDIÁRIO	AVANÇADO
Colaboração	Prefiro não participar das discussões. Eu interrompo quando meus colegas estão expondo suas ideias. Eu não apoio meus colegas e não apoio as ideias deles	Eu contribuo pouco com as discussões. Às vezes, ouço os outros. Raramente exponho minhas ideias e aceito as dos meus colegas.	Eu contribuo com as discussões. Eu ouço meus colegas. Eu consigo falar durante a discussão. Eu aceito as ideias da maioria dos meus colegas	Eu contribuo de forma ativa e cooperativa com as discussões do grupo. Eu ouço com atenção às ideias de meus colegas. Eu consigo me expressar de forma clara durante a discussão. Eu aceito e apoio as ideias dos meus colegas.
Planejamento	As ideias são muito confusas e não há organização e clareza sobre como fazer	Algumas ideias são confusas e há pouca organização de como fazer.	As ideias são organizadas, porém não deixam claro sobre como fazer.	As ideias são organizadas e há clareza no que se quer fazer
Organização do espaço e dos materiais	Não contribuo para a organização da mesa de trabalho. Não participo da limpeza e não me preocupo com o acúmulo de materiais desnecessários na mesa de trabalho. Sempre desperdiço material.	Raramente eu contribuo com a organização da mesa de trabalho. Na maioria das vezes, tenho dificuldade em manter a mesa de trabalho limpa e com apenas os materiais necessários à disposição. Com frequência, desperdiço materiais	Na maioria das vezes, eu contribuo para a organização da mesa de trabalho. Em algumas vezes, tenho dificuldade em manter a mesa de trabalho limpa e apenas com os materiais necessários à disposição. Algumas vezes, desperdiço material.	Eu contribuo com a organização da mesa de trabalho. Eu auxilio na manutenção da limpeza da mesa de trabalho. Mantenho apenas os materiais necessários à disposição. Eu evito o desperdício de materiais.
Produto final	O grupo não finalizou o projeto a tempo. Faltaram materiais. Foi necessária a intervenção do professor na maior parte do tempo	O grupo finalizou o projeto com dificuldade, precisando da mediação do professor em alguns momentos. O produto final não ficou de acordo com o planejado	O grupo finalizou o projeto com sucesso. O produto final ficou bem próximo do que planejaram, isto é, fizeram poucas mudanças	O grupo finalizou o projeto com sucesso. O produto final ficou de acordo como que planejaram.

Fonte: Autores

Durante todas as etapas do projeto Engenheiros do Brincar, foram analisados os critérios de colaboração, planejamento e organização do espaço e materiais, visando garantir uma experiência educacional significativa e eficaz para os alunos. Desde o início, a colaboração entre os participantes foi incentivada para promover um ambiente de aprendizado cooperativo e inclusivo. O planejamento cuidadoso das atividades e a organização adequada dos materiais foram essenciais para garantir o sucesso e a eficiência de cada etapa do projeto.

Na última etapa do projeto, todos os critérios foram minuciosamente avaliados como evidências de aprendizagem do produto final. Isso incluiu uma análise detalhada da colaboração entre os alunos, professores e membros da comunidade ao longo de todo o processo. Além disso, foi examinado o planejamento

e a organização do espaço e dos materiais no contexto da criação do ambiente brincante na comunidade.

Através dessa avaliação abrangente, foi possível verificar não apenas o resultado final do projeto, mas também o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos participantes ao longo de todas as etapas. Isso permitiu uma compreensão mais profunda do impacto do projeto no ambiente escolar e na comunidade em geral, fornecendo insights valiosos para futuras iniciativas educacionais.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira etapa do projeto Engenheiros do Brincar, que envolveu a participação de 12 estudantes do primeiro ano, foram analisados os critérios de

colaboração, planejamento e organização dos espaços e materiais. Em relação à colaboração, foi observado que 06 crianças estavam no nível iniciante, 04 no nível básico e 02 no nível avançado. No critério de planejamento, 08 estudantes foram classificados no nível intermediário e 04 no nível avançado. Já em relação à organização dos espaços e materiais, 07 estudantes foram identificados como iniciantes, 04 como básicos e 01 como intermediário.

Como evidência de aprendizagem dessa etapa, as brincadeiras indígenas apresentadas aos alunos foram exemplares. Entre elas, a brincadeira Heiné Kuputisü se destacou por sua semelhança com a brincadeira do Saci. No entanto, durante a execução das atividades, foi observado que metade dos estudantes não respeitava a vez dos colegas na fila e optou por não participar da montagem do circuito com elementos naturais.

No que diz respeito ao planejamento, a maioria dos estudantes demonstrou entusiasmo com as ideias apresentadas, mas enfrentou dificuldades em organizá-las de forma clara, necessitando da intervenção do professor para esclarecer os procedimentos. Quanto à organização do espaço e dos materiais, a maioria dos estudantes estava no nível iniciante, não contribuindo efetivamente para a organização do espaço brincante. Essa falta de colaboração demonstrou a necessidade de um trabalho mais efetivo nesse aspecto com os estudantes.

Na segunda etapa do projeto, foi realizado o trabalho prático para modificar o espaço de brincadeiras. Após avaliarem um local externo à escola como inseguro devido a problemas de segurança, os alunos sugeriram

a utilização da área externa da escola como espaço mais seguro da comunidade. Escolhido o local, os alunos participaram ativamente do desenvolvimento do projeto do espaço brincante, inspirado em parques naturalizados observados em outras regiões. Eles foram envolvidos em pesquisas *online*, debates sobre as possibilidades de implementação e contribuíram na construção de uma maquete sustentável, utilizando materiais como terra, grama e galhos, além de imprimir fotos das crianças para representar a comunidade escolar.

Na segunda etapa do projeto, que teve a duração de uma semana com 04 horas dedicadas ao planejamento e construção da maquete do parque, houve uma melhoria nos níveis do critério de colaboração, indicando um progresso significativo dos estudantes. Dos 10 participantes envolvidos nessa etapa, 08 foram classificados no nível intermediário e 02 no nível avançado em termos de colaboração.

Durante a construção da maquete, foi notável o engajamento ativo e cooperativo dos alunos nas discussões em grupo. Eles demonstraram habilidades de escuta ativa ao considerar e respeitar as ideias de seus colegas, e conseguiram expressar suas próprias opiniões de forma clara e articulada. Esse comportamento colaborativo foi evidenciado principalmente na discussão sobre a melhor alocação dos brinquedos na maquete e na criação dos brinquedos utilizando galhos, demonstrando uma participação ativa e construtiva no processo de planejamento e execução do projeto, conforme podemos observar na figura 01.

**Figura 01:** Protótipo construído do espaço brincante



Fonte: Os autores

Na terceira etapa do projeto, após a conclusão da maquete, os alunos avançaram para a análise do produto final e a formação do grupo "Engenheiros do Brincar". Todos os estudantes conseguiram atingir o nível avançado no critério de planejamento, demonstrando habilidades de organização e clareza na definição das ideias, especialmente devido à natureza concreta da atividade de montagem da maquete e ao interesse em criar um espaço mais adequado para suas brincadeiras. Quanto à organização do espaço e materiais, todos os alunos alcançaram o nível intermediário, contribuindo efetivamente para a organização do ambiente de trabalho.

Nessa etapa, os alunos elegeram uma comissão para representá-los em uma reunião com o secretário de educação e desenvolveram um crachá para identificar o grupo "Engenheiros do Brincar". Após a escolha da comissão e do crachá, os alunos participaram de uma reunião coletiva para discutir a abordagem a ser adotada com o secretário de educação. Durante essa reunião, os representantes dos alunos compartilharam a visão coletiva da turma e articularam os argumentos para solicitar o espaço brincante, demonstrando uma compreensão colaborativa e coletiva dos objetivos do projeto.

Na etapa final do projeto, os alunos desenvolveram um crachá usando uma impressora 3D, destacando a integração da tecnologia com a imaginação das crianças. Durante a reunião com o secretário de educação, apresentaram a maquete e tiveram a oportunidade de conhecer a Secretaria Municipal de Educação. Na ocasião, os alunos solicitaram apoio para a construção do parque naturalizado em frente à escola e produziram um texto coletivo para compartilhar com toda a turma sobre a visita à secretaria.

As evidências de aprendizagem nessa atividade final demonstraram avanços significativos em todos os critérios de avaliação. Na colaboração, os alunos contribuíram de forma ativa e cooperativa na formação da comissão e nas discussões do grupo. No planejamento, apresentaram ideias organizadas e argumentos claros para a reunião com o secretário de educação. Quanto à organização do espaço e dos materiais, participaram efetivamente na organização da comissão e evitaram o desperdício de materiais na confecção dos crachás. Finalmente, a comissão formada demonstrou um nível avançado de

desempenho, pois concluiu o projeto com sucesso e o produto final estava alinhado com o planejado.

Essa etapa final do projeto representou não apenas a consolidação do trabalho realizado, mas também evidenciou o crescimento e a maturidade dos alunos ao longo do processo, destacando sua capacidade de colaboração, planejamento e organização.

A questão central do trabalho foi orientada pela necessidade de construir um espaço de brincadeiras na comunidade que promovesse hábitos saudáveis e sustentáveis. Nesse sentido, optou-se por criar uma maquete sem isopor, refletindo o compromisso com a sustentabilidade na concepção de um parque de brincadeiras sustentável. A área externa da escola foi escolhida como local ideal devido à sua segurança e à sua reputação como um espaço de alegria e brincadeira reconhecido pela comunidade.

Durante a avaliação do espaço, identificou-se a presença de muito lixo, o que inspirou a construção do "pajé comilão", uma representação simbólica de uma lata de lixo adaptada para alertar sobre a importância da limpeza. A reação das crianças à intervenção foi positiva, com comentários reflexivos sobre a quantidade de lixo presente e o impacto ambiental negativo associado.

O bairro, situado em uma área rural e arborizada, muitas vezes enfrenta desafios em relação à preservação ambiental, com a sustentabilidade sendo vista como um obstáculo ao progresso. O projeto busca mudar essa perspectiva, promovendo um modelo de crescimento sustentável que valoriza a preservação do meio ambiente e a participação ativa da comunidade. A parceria entre a escola pública e o poder público, com a voz ativa e relevante dos estudantes, representa uma abordagem inovadora que pode servir como exemplo para outras comunidades.

O protótipo desenvolvido não apenas é viável em termos de aplicação prática, mas também destaca o papel das crianças como agentes de mudança na construção de uma cidade mais sustentável e inclusiva. Ao colocar a engenharia a serviço de soluções sustentáveis e envolver ativamente as crianças no processo, o projeto busca estabelecer o bairro como um modelo a ser seguido em termos de desenvolvimento urbano sustentável.

## 4. CONCLUSÃO

O projeto "Engenheiros do Brincar" representa uma abordagem inovadora que integra conceitos de educação, sustentabilidade e participação comunitária. Desde sua concepção, o projeto buscou promover hábitos saudáveis e conscientização ambiental entre os alunos, utilizando a brincadeira como uma ferramenta pedagógica. A participação ativa dos estudantes foi um aspecto central em todas as fases do projeto, evidenciando seu engajamento e empoderamento na transformação de seu ambiente escolar e comunitário.

Ao longo do processo, os alunos desenvolveram competências transversais, como colaboração, planejamento, organização e comunicação, fundamentais para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, o projeto teve um impacto positivo na comunidade, ao sensibilizar os moradores sobre questões ambientais e estabelecer uma parceria construtiva entre a escola pública e o poder público.

Um dos pontos mais marcantes do projeto foi a construção de um protótipo de parque de brincadeiras sustentável, elaborado sem o uso de isopor e adaptado às necessidades e características da comunidade. Esse protótipo não apenas demonstrou a viabilidade prática de soluções sustentáveis, mas também serviu como um exemplo inspirador para outras comunidades interessadas em promover um desenvolvimento mais consciente e inclusivo.

Em síntese, o projeto "Engenheiros do Brincar" não apenas alcançou seus objetivos educacionais e ambientais, mas também deixou um legado valioso ao capacitar os alunos como agentes de mudança em suas comunidades. Sua abordagem interdisciplinar e destacando a importância da educação ambiental e da participação dos jovens na construção de um futuro mais sustentável.

## REFERÊNCIAS

---

Berkes, F., Colding, J., & Folke, C. Rediscovery of traditional ecological knowledge as adaptive management. **Ecological Applications**, 10(5), 1251-1262, 2000.

Bogdan, R., & Biklen, S. K. **Qualitative research for education: An introduction to theories and methods**. Pearson, 2006.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. **Strategies of Qualitative Inquiry**. Sage Publications, 2018.

Elliott, Sandra. Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change. **Journal of Transformative Education**, 11(1), 42-60, 2013.

Little, Helen. Children and Outdoor Play: Developing a Sense of Place. **Frontiers in Ecology and the Environment**, 11(7), 377-382, 2013.

Louvain Reis, *et al.* Conexão com a Natureza e Comportamento Ambientalmente Responsável em Crianças: Uma Revisão Sistemática. **Ambiente & Sociedade**, 23, S/D.

Sobral, Sandra. Education for Sustainability: The Role of Learning Outside the Classroom. **Education** 3-13, 43(4), 404-418, 2015.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. Introduction to qualitative research methods: The search for meanings. **John Wiley & Sons**, 1998.





**CEARÁ**  
**GOVERNO DO ESTADO**  
**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**